

**REVISTA IBERO-AMERICANA
DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

FCL – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

UAH – Universidad de Alcalá

Rector: Fernando Galván

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**Editor**

Jose Luis Bizelli – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Editor-Adjunto

Eladio Sebastián Heredero – Universidad de Alcalá, Espanha

Paulo Rennes Marçal Ribeiro – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Secretário Executivo

Jose Luis Bizelli – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Brasil

Conselho Editorial Científico

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal); Adela Zahonero (Universidad de Alcalá, Espanha); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (Unesp, Brasil); Carmen Alcaide Spirito (Universidad de Alcalá, Espanha); David Montalvo Saborido (Universidad de Alcalá, Espanha); Esteban Martínez Lobato (Universidad de Alcalá, Espanha); Filomena Teixeira (Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal); Gonzalo Romero Izarra (Universidad de Alcalá, Espanha); Isabel Chagas (Universidade de Lisboa, Portugal); João Augusto Gentilini (Unesp, Brasil); Joaquín David Alvarez Zamora (Universidad de Alcalá, Espanha); Laura Rayon Rumayor (Universidad de Alcalá, Espanha); Lucia Pereira Leite (Unesp, Brasil); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB, Brasil); Mario Martin Bris (Universidad de Alcalá, Espanha); Mary Neide Damico Figueiró (UEL, Brasil); Paula Ramos de Oliveira (Unesp, Brasil); Paula Ribeiro (Furg, Brasil); Roberto Fernández Sanchidrián (Universidad de Alcalá, Espanha); Sebastião Souza Lemes (Unesp, Brasil); Silvia R. L. Sigolo (Unesp, Brasil); Sonia Maria Duarte Grego (Unesp, Brasil); Sonia Maria Martins de Melo (Udesc, Brasil); Sueli Aparecida Itman Monteiro (Unesp, Brasil); Teresa Vilaça (Universidade do Minho, Portugal)

Apoio Técnico

Ana Paula Meneses Alves – Unesp, Araraquara, Brasil

Capa e projeto gráfico

Luciano Malheiro

Editoração eletrônica

Eron Pedrosa Januskevictz

Endereço para Correspondência

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Universidade Estadual Paulista - Unesp

Faculdade de Ciências e Letras / Campus de Araraquara

Rodovia Araraquara – Jaú, km 1

Araraquara – SP – Brasil

Caixa Postal 174 – CEP 14800-901

Endereço Eletrônico

<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Número Especial

***Dossiê 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade:
de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação***

v.10, n. esp. n.2

ISSN: 2446-8606 (impressa)

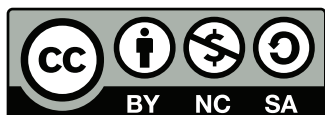
E-ISSN: 1982-5587 (online)

Apoio



Universidad
de Alcalá





Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. – Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Número especial: Vol. 10, n. esp. n.2

Conteúdo: Dossiê 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação

ISSN 2446-8606

ISSN online: 1982-5587

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. II. Dossiê 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação.

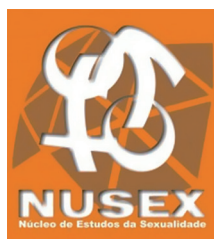
Tiragem desta edição: 300 exemplares

A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação é uma publicação quadrimestral (abril, agosto e dezembro) do Grupo Internacional Cervantes de Pesquisa em Educação, um grupo interdisciplinar de pesquisa resultante da parceria entre a Universidad de Alcalá, em Henares, na Espanha e a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, Brasil. Publica prioritariamente trabalhos relacionados à grande área da Educação, em português, espanhol ou inglês nas subáreas de Política, Avaliação e Gestão Educacional; Tecnologias de Informação e Comunicação; Sexualidade, Educação Sexual e Gênero; Valores na Infância e Juventude; Culturas Escolares; Atenção à Diversidade; Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas. Publica também as comunicações orais apresentadas nos Eide (Encontros Ibero-Americanos de Educação) com recomendação do Comitê Científico. Os trabalhos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores. As informações para os autores e as normas para publicação estão disponibilizadas no site da revista (<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about>).

Sumário

- 1389 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade:
de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
- 1395 Dificultades del amor erótico en los lazos de inclusión
Maria Alves de Toledo Bruns
- 1409 A (re)invenção de si no entrelaçar das enunciações
de gays, travestis e transexuais
Deise Azevedo Longaray
Paula Regina Costa Ribeiro
- 1431 A educação sexual e a formação de professores/
as um convite ao dissenso
Apoliana Regina Groff
Kátia Maheirie
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
- 1445 Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e
educação sexual a partir da concepção de educadores
Ana Paula Leivar Brancaloni
Rosemary Rodrigues de Oliveira
- 1463 Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual
Adriana Rodrigues Zocca
Luci Regina Muzzeti
Natália Souza Nogueira
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
- 1477 Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades
Mariana de Oliveira Farias
- 1489 O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições
de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio
da dignidade da pessoa humana
Graziela Raupp Pereira
Cristina Monteggia Varela
Guilherme Pereira Silveira

- 1507** La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación
Mayte Bejarano Franco
Antonio Mateos Jiménez
- 1523** “Para mulheres na ciência”: uma análise do programa da L'Oréal
Fabiani Figueiredo Caseira
Joanalira Corpes Magalhães
- 1545** Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio
Rinaldo Correr
Ana Paula Vianna de Souza
- 1561** Processos de educação sexual em cursos de medicina: reflexões sobre a construção do saber médico
Yalin Brizola Yared
Sonia Maria Martins de Melo
- 1583** Educação em sexualidade de mães adolescentes institucionalizadas num centro de apoio à vida
Sónia Pereira
Teresa Vilaça
- 1603** O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual
Denise Maria Margonari
Amaro Xavier Braga Jr
- 1623** A percepção do corpo feminino e masculino através do olhar das crianças: uma experiência em sala de aula
Érica Rodrigues do Nascimento Augustini
Célia Regina Rossi
- 1641** Violência doméstica contra o homem: de agressor a agredido
Flávia Saletti Grecco Dotoli
Andreza Marques de Castro Leão
- 1661** A música na sala de aula: reflexões sobre sexualidade na educação básica
Karina Nonato Fernandes
Fábio Tadeu Reina
Valéria M. N. F. Mokwa
- 1673** As fantasias virtuais das meninas e as vulnerabilidades na adolescência
Cláudia D. Prioste
Mônica G. T. do Amaral



15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação

A data de 07 de fevereiro de 2000 é referência para o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pois nesse dia foi realizada a primeira reunião visando protocolar um documento oficial de solicitação de criação do grupo de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL. Ao longo dos meses subsequentes, entre as idas e vindas do processo até o efetivo reconhecimento do NUSEX, seus integrantes foram dando o formato e consolidando estudos e pesquisas que possibilitaram ao longo destes quinze anos o crescimento, o amadurecimento e a projeção de suas atividades. A aprovação pelo Conselho do Programa ocorreu na reunião de 14 de abril do mesmo ano.

O NUSEX é um grupo interdisciplinar de pesquisa no campo da sexualidade humana e da educação sexual que reúne pesquisadores da UNESP e de outras instituições de ensino superior. A dinâmica de estudos, pesquisas e trabalho possibilitou que sua existência e ações pudessem constituir um grande projeto integrado envolvendo: troca de experiências entre seus integrantes, realização de estudos e debates conjuntos, e a realização de intercâmbios com pesquisadores e grupos de outras instituições do Brasil e do exterior. Seus objetivos gerais são a integração de pesquisas e estudos desenvolvidos por seus membros visando fortalecimento da área e o reconhecimento da relevância social de estudos e pesquisas neste campo do conhecimento. Os objetivos específicos se voltam para o desenvolvimento de pesquisas, estudos e extensão à

comunidade no campo da sexualidade e da educação sexual visando contribuir para a formação de pesquisadores para as universidades e centros de pesquisa do Brasil e do exterior; para o aperfeiçoamento da qualidade dos setores sociais da administração pública nas áreas de Educação e Saúde; capacitar recursos humanos vinculados ou com possibilidades de vinculação nos serviços públicos de educação e saúde, universidades e faculdades, em questões de sexualidade e educação sexual.

As estratégias de ação do NUSEX envolveram um forte investimento na cooperação entre universidades que desenvolvem pesquisas na área, inclusive do exterior; na integração graduação – pós-graduação que possibilitou e facilitou identificar e formar recursos humanos para a pesquisa desde a Iniciação Científica até o Pós-Doutorado, com destaque para uma prática que já vem ocorrendo em vários dos grupos de investigação partícipes desta proposta, que é o incentivo para que nossos pós-graduandos se integrem a atividades conjuntas com os alunos de graduação, inclusive envolvendo a orientação de estudos e pesquisas. Desde sua criação, o NUSEX primou pelo apoio e efetivação de publicações do corpo docente e discente, incluindo o incentivo a publicações conjuntas orientador – orientando, docentes – alunos, e alunos de graduação – alunos de pós-graduação.

Nestes quinze anos de trajetória, o grupo de investigação foi responsável pelo oferecimento de disciplinas na Pós-Graduação ininterruptamente, e pela produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, uma tese de Livre-Docência, relatórios de Iniciação Científica e relatórios de Pós-Doutorado, sendo que várias das pesquisas foram desenvolvidas com bolsas do CNPq, da FAPESP e da CAPES, consolidando a formação de novos pesquisadores em todos os níveis, desde a Iniciação Científica até o Pós-Doutorado, que aliás, para o CNPq, é um dos objetivos essenciais a ser atingido pelos professores universitários com Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

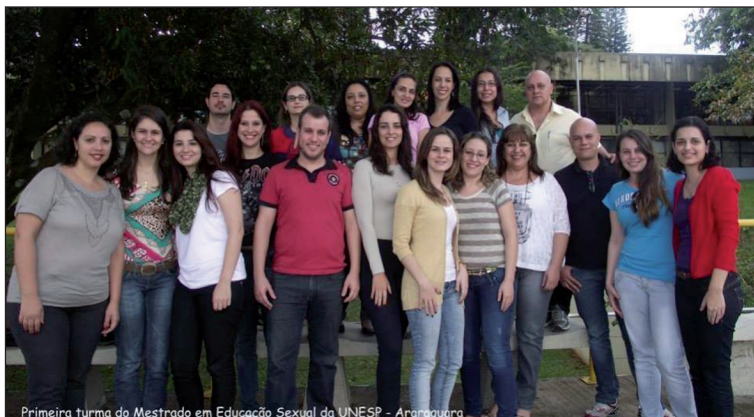
Em 15 de abril de 2005, o coordenador do NUSEX solicitou formalmente ao Departamento de Psicologia da Educação a criação de um laboratório equipado para que o grupo pudesse desenvolver suas pesquisas mais adequadamente. Após um ano e meio de tramitação, a criação do LASEX – Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual foi finalmente aprovada na reunião da Congregação da FCL em 11/10/2006. Após a conquista do espaço físico, conseguimos uma importante *aquisição* humana em agosto de 2008, na pessoa da Sra. Dulce Mazon, nossa primeira secretária, que muito contribuiu para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos pesquisadores. Posteriormente integrou-se ao LASEX o técnico de laboratório José Luís Boldrin e o secretário Eduardo Jonas Nascimento.

A partir de 2006 o NUSEX iniciou seu processo de internacionalização, primeiro com Portugal, depois com a Espanha, recebendo professores desses países e enviando professores e alunos nossos, cujo resultado foi o estabelecimento de convênios, realização de eventos e desenvolvimento de projetos.

O primeiro estágio de pós-doutorado realizado no NUSEX foi o da professora Ana Cláudia Bortolozzi Maia, da FC de Bauru, concluído em outubro de 2009, seguido pelos estágios de Eliane Rose Maio Braga, da Universidade Estadual de Maringá, Andreza Marques de Castro Leão, Fábio Tadeu Reina e João Guilherme Rodrigues Mendonça, da Universidade Federal de Rondônia. Ainda em 2006, o NUSEX foi ao Amapá, na cidade de Mazagão, como participante do Projeto Rondon.

Nos anos 2007, 2008 e 2009 ocorreu a consolidação da internacionalização do Núcleo de Estudos da Sexualidade, culminando com a organização e realização, em conjunto com universidades portuguesas, do I Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual (Universidade de Aveiro, 2010), evento bianual que alterna sua realização entre Portugal e o Brasil (UNESP/Campus de Araraquara, em 2012 e Universidade de Lisboa, em 2014).

Em 2011, o NUSEX se fortalece na Pós-Graduação com a criação da Linha de Pesquisa “Sexualidade, cultura e educação sexual” no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, ao mesmo tempo em que começa a articular a criação de um Programa próprio, concretizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, que foi aprovado pela CAPES em 2012, oferecendo o primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual do Brasil. As 18 primeiras dissertações de mestrado em Educação Sexual do país foram defendidas em 2015.



Nestes quinze anos de existência, o NUSEX deu contribuições para a construção de uma historiografia da educação sexual no Brasil, ainda incipiente, e sua consolidação enquanto tema essencial de pesquisa e ensino na área da Educação, inclusive para a institucionalização do conhecimento sexual na UNESP; investiu na investigação de temas sexuais contemporâneos que puderam dar elementos para melhor compreender a complicada dinâmica sexo-sociedade-afetividade; e participou da formação de pesquisadores e educadores sexuais. Desenvolveu estudos e projetos de pesquisa voltados à formação de professores e outros profissionais de Educação e Saúde que necessitam de conhecimento teórico e prático para lidar com a especificidade das questões e situações envolvendo sexo e sexualidade.

No Brasil, nossas ações mais concretas e efetivas foram realizadas com a integração de colegas pesquisadores e pesquisadoras provenientes das seguintes instituições: UEL, UDESC, USP, UFLa, FURG e UNIR, e, da própria UNESP, colegas dos *campi* de Bauru, Rio Claro, Presidente Prudente e Marília. No exterior, colegas da Universidade de Aveiro, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e da Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal); da Universidade de Alcalá (Espanha); e da Universidade Autônoma de Entre Rios (Argentina).

Finalizando, transcrevo aqui uma descrição que resume bem a forma como o NUSEX vê a Educação Sexual, na verdade um resumo das ideias que têm norteado as nossas ações ao longo destes anos¹: “... uma educação sexual integral ao invés de pontual; intencional ao invés de fortuita; e emancipatória ao invés de normativa. Ou seja, uma formação que possa ampliar a noção de sexualidade destes profissionais e refletir sobre as atitudes e comportamentos sexuais; debater a questão da responsabilidade do professor e do profissional de saúde enquanto formadores de opinião sobre questões ligadas às práticas sexuais e a valores e atitudes vinculados ao sexo; inserir a questão da cidadania como um dos pilares de sustentação da igualdade entre os sexos e de uma vida sexual plena com o mínimo possível de angústia, ansiedade, culpa e desinformação; a partir da cidadania, chegar ao debate e reflexão das questões de combate à homofobia e à discriminação de gênero; instrumentalizar criticamente o professor e os profissionais da saúde para que possam lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual”.

¹ RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos de uma cidadania ativa. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: D. P. & A.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p.13-14.

Este número temático da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, portanto, vem homenagear os 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade, publicando um conjunto de artigos de pesquisadores do Brasil e do exterior que têm contribuído com o campo da sexualidade e da educação sexual.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Fundador e Coordenador do Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX

Dificultades del amor erótico en los lazos de inclusión

Maria Alves de Toledo BRUNS¹

Parto de la idea de que el amor erótico es un fenómeno instigador, audaz, temido, enigmático, misterioso y muy complejo, experimentado por los todos los seres humanos indistintamente de su condición cultural y física. Esta condición me permite clasificar el amor erótico como un fenómeno colectivo y transgeneracional, de la misma forma que todos nosotros experimentamos el nacimiento, la vejez, la enfermedad y la muerte.

Su inicio se dio en el proceso de la evolución de las especies, a través del dominio del instinto/impulso sexual reproductor por el hombre y la mujer. Esto lo transformó en una representación, una ceremonia, mediada en el y por el conjunto de censuras, prácticas, rituales, prohibiciones, mitos y tabúes, lo que nos separa de los demás animales

El amor erótico, al ser una creación del hombre y la mujer, es considerado cultura debido a sus funciones en la sociedad (organización de grupos familiares,

¹ Docente e investigadora del Programa de Posgrado en Psicología. Especialista en Sexualidad. USP - Universidad de San Pablo. Facultad de Filosofía Ciencias y Letras. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14040-900. Líder del Grupo de Investigación Sexualidadevida - USP/CNPq. Docente e investigadora del Programa de Posgrado em Educacion Sexual. UNESP - Universidad del Estado de Estado de San Pablo. Facultad de Ciências y Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - toledobruns@uol.com.br

laborales, de entretenimiento etc.) Incontables reglas, valores morales y sociales, interdictos e permisiones han sido y son creadas por las instituciones a lo largo del tiempo con el objetivo de controlar e de reprimir la expresión de la sexualidad en acordó con el género. El hombre con derecho a una práctica sexual libre y activa y la mujer sumisa al hombre no tenía derecho al placer sexual.

Según Del Priori (2006, nuestra traducción)

Impuso una dicotomía sexual, en la que el hombre fue activo y la mujer pasiva. El deseo sexual se constituye en un derecho exclusivo del hombre, encajar a las esposas, la sumisión y la virtud. El esfuerzo de la formación de los afectos, del amor y la sexualidad, especialmente a femenina, puesto a punto con los objetivos del Estado y de la Iglesia, para que la relación entre los sexos, más cerca del ideal de la sociedad católica, evitando las infracciones que pudieran perturbar.

Este modelo ha ido cambiando con el paso del tiempo debido al carácter ambiguo y transgresor del erotismo: es una represión y un permiso, una exaltación y una perversión (PAZ, 2001).

Desde la perspectiva de Bataille (2004, p.146), “el erotismo es una transgresión a la regla de las prohibiciones: es una actividad humana.”

De este modo, “[...] la esencia del erotismo está en la asociación complicada entre el placer y la prohibición. Humanamente, la prohibición nunca se presenta sin el placer, y tampoco el placer se presenta sin el sufrimiento de la prohibición.” (BATAILLE, 2004, p.169). Y como tal se transforma al paso que las prohibiciones cambian a lo largo del tiempo.

Con un carácter transgresor, el erotismo es una creación de hombres y mujeres en la búsqueda de la realización psicológica. Gobernado por la lógica inconsciente del principio del placer que choca con el principio de los deberes, el erotismo es una transfiguración, invento y creatividad de cada individuo.

El protagonista del acto erótico es el sexo, más precisamente los sexos. El plural se hace obligatorio porque, con la inclusión de los llamados placeres solitarios, el deseo sexual siempre crea una pareja imaginaria... o muchas. En todos los encuentros eróticos hay uno o dos personajes invisibles que están siempre activos: la imaginación y el deseo. (PAZ, 2001, p.16-20).

Bruns (2011, p.70) expresa que “[...] el cuerpo es el hábitat del erotismo, la fuerza transgresora que triunfa sobre las prohibiciones, valores, prejuicios, estigmas y tabúes de cada sociedad.” Bajo el signo de la transgresión, las diversidades sexuales, a lo largo de los siglos, se han revelado como rasgos particulares de masculinidades y feminidades que constituyen estilos transitorios de orientaciones afectivo-sexuales.

A partir de esta perspectiva transgresora, temida, misteriosa, enigmática y esencialmente inagotable, me propongo en este texto a provocar una reflexión adecuada acerca de las ideas culturales de patriarcado presentes en las dificultades que los individuos considerados normales y los individuos con alguna discapacidad enfrentan al experimentar el amor erótico. Me baso en Paz (2001); Amatuzzi (2009); Bataille (2004); Giddens (1993); Násio (1997); y Dalgallarrondo (2008), entre otros autores cuyos trabajos han llevado a la comprensión de las sutilezas del amor erótico.

Desde esta perspectiva temporal reflexiva, la trayectoria de la SEXUALIDADE humana está marcada por acontecimientos inesperados y dolorosos, que van desde accidentes hasta los más variados síndromes psiquiátricos que, según Dalgallarrondo (2008), comprometen mucho la calidad de las relaciones intrafamiliares y extrafamiliares.

Es común que los individuos considerados **normales** sean sorprendidos por la disfunción de un órgano, causada por un factor orgánico, glandular, fisiológico o hereditario o por una disfunción sexual de origen psíquica, que se manifiesta en la angustia vivida por un individuo que no soporta el sufrimiento expreso en la trama formada por los rasgos de su deseo, que no le permite experimentar el placer sexual.

Para lo psicoanalista contemporáneo Násio (1997, p.20-21), el sufrimiento representa una “[...] perturbación global psíquica y corporal, ya sea un dolor corporal provocado o una lesión de los tejidos, o un dolor psíquico provocado por la ruptura repentina del lazo íntimo con la persona amada, el dolor que se forma en cuestiones de instantes.”

Por ejemplo, la disfunción eréctil, aún en la época del éxito de mercadotecnia de la pastilla milagrosa – el sildenafil – popularmente conocida como Viagra, sigue presente en la vida de algunos hombres de manera discreta.

En la opinión de Grassi (2004, p.28), “[...] fue precisamente la llegada del sildenafil y el éxito del medicamento para el tratamiento de la disfunción eréctil que nos enseñó el fracaso de este individuo, sus fallas y su imposibilidad de vivir sin el síntoma, porque establece a sí mismo como existente, deseador, enfermo.”

Este fracaso se presenta en el individuo inconsciente que expone el pathos, la pasión, su sufrimiento psíquico – su enfermedad real. Acompañe el sufrimiento expreso en el relato de Benedito (nombre ficticio), paciente de 28 años, uno de los participantes de la investigación realizada por Grassi (2004, p.24):

Me siento sin salida. Ando de un lado a otro, pero no voy a ninguna parte y siempre vuelvo al mismo punto. No puedo elegir un camino y seguirlo. Siento un hueco enorme, es como si nada existiera. A veces pienso que si me muriera sería mejor. Hago planes, pienso en el futuro, pero en seguida viene el

recuerdo del problema de erección, esa tristeza, y todo acaba. Desisto de todo y mi cabeza es como un globo que gira, pienso en problemas todo el tiempo.

Podemos observar que el sufrimiento de Benedito se expresa como una perturbación psíquica-corporal intensa e inestable que se manifiesta en todo el cuerpo. Este descontento indica la existencia de un sufrimiento psíquico que se origina en el proceso de asumir su identidad masculina, la cual, según Pereira (2004, p.12-13) “[...] se manifiesta en la crisis de identidad masculina a lo largo de los siglos XX y XXI, originada en el proceso de disminución de la referencia paterna y en las transformaciones históricas, sociales, económicas y culturales.”

Es importante aclarar que estas transformaciones se desarrollaron **de las y por las** fisuras en los patrones de sentidos: familia, escuela, religión, ciencia, Estado, economía, medios y otros que, de modo dialéctico, debilitaron silenciosamente las **sólidas bases fálicas** construidas tradicionalmente **en el y por el** ethos del patriarcado que legitimaba el lugar y el estilo de virilidad y potencia sexual.

Los efectos de estas transformaciones han amenazado este estilo de organización simbólica basada en las **referencias firmes al Padre Simbólico**, de modo que revela su propia vulnerabilidad en las construcciones de ilusiones de identidades masculinas.

Para Pereira (2004, p.13), “[...] la desesperación humana se presenta en su forma más radical, y la proliferación de sufrimientos como la depresión, el pánico, el aburrimiento, las toxicomanías y el trastorno ‘límite’ de la personalidad o borderline tienen relación con el momento de la historia del occidente.” Esta realidad, combinada con nuevas subjetividades, exige nuevas organizaciones simbólicas para calmar el anhelo por el hiperdesempeño sexual, para armonizar el hombre contemporáneo con los nuevos estilos de masculinidad.

Una investigación de Santos (2006) con hombres con cáncer de próstata en el rango de edad de 50 a 80 años descubrió que la manifestación del cáncer acentúa la disminución de la respuesta sexual, la presencia de la disfunción eréctil y la pérdida de la identidad sexual.

El significado y el sentido del cuerpo erotizado enfermo revelan el encarcelamiento del hombre, rehén de este estado de ser, a su modelo de virilidad. Cuando la virilidad falla, la desesperación y la humillación hacen con que el hombre confronte este ideal de masculinidad, y el sufrimiento se instala. Sin embargo, algunos hombres vuelven a la paz a través de la afectividad de la esposa-madre – la cuidadora – que lo llena de cariño y afecto, de modo que experimentan el proceso de (des)erotización. Este sufrimiento genera una auto-acogida, auto-comprensión de la transformación del cuerpo enfermo, y la pareja se adueña de sí misma en una forma de existir que alcanza el punto más íntimo uno del otro.

En este encuentro, ambos se confortan y se acercan a una relación auténtica. Es común que los diálogos se den sobre la (no) permanencia de la propia existencia enfocada en la división de bienes y de encuentros con amigos y seres queridos.

Los inconformes se desesperan por la **pérdida** de la virilidad – para ellos, el sentido de la vida se pierde entre tonos de gris y la convivencia con la familia ocurre de forma dolorosa.

Al confrontarse con la (des)erotización en conexión con la posibilidad de la finitud, los recuerdos son agrios y amargos y se apoyan en una postura agresiva hacia los cuidadores. Rebeldes y descontentos, ellos parecen expresar que la vida es un engaño.

El confronto con la muerte se da en el hecho de que estos hombres no son **dueños** de la propia existencia – son seres mortales. Como todos los demás. Esta realidad, para algunos, se presenta de modo trágico al darse cuenta de la **reducción** de la dimensión del futuro, el nuevo existir como seres faltantes. Falta sentido para llenar este vacío donde no hay sentido. Como afirma Brum (2012), en general, una vida que tiene sentido es aquella en que los sentidos se construyen para perderse más adelante, y se reconstruyen una y otra vez. Al final, es el vacío lo que nos hace crear una vida humana – y no morir antes de la muerte.

En este (des)compás, crear espacios de diálogos y reflexiones con el objetivo de generar la desconstrucción del encarcelamiento del hombre con cáncer de próstata al ideal hegemónico de la virilidad puede estimular y ampliar la visión de otros hombres y de los profesionales de la salud en el sentido de considerar las propias condiciones de orfandad de este hombre para enfrentar la disfunción eréctil, así como para reorientarse hacia la concientización de la temporalidad del cuerpo que envejece, se enferma, se deserotiza y muere.

Para Dichtchekenian (1988, p.105), “[...] la muerte se presenta en la doble cara del antiguo (como la finitud que cargamos) y del nuevo, que nos sorprende, alejándonos de nosotros mismos o de la seguridad narcisista.” En este proceso, nos confrontamos con la finitud de la temporalidad de la existencia.

De esta forma, el proceso de enfermarse y envejecer, sea o no un individuo discapacitado, se presenta en las transformaciones del cuerpo en sus aspectos físicos, hormonales, cognitivos, eróticos-sexuales, emocionales, psíquicos y espirituales, entre otros, al mismo tiempo que nos hace ver con asombro la (no) permanencia de nuestra propia existencia. El sufrimiento nos saca de la inestimable ligereza de nuestra fragilidad de persona saludable y nos impone limitaciones, lesiones del cuerpo – hábitat de circunstancias trágicas e insoportables.

Otra fuente aclaradora de las dificultades de experimentar el amor erótico es la investigación que hizo Barbosa (2003) con 10 hombres con lesión medular

adquirida. Su deseo era comprender el mundo-vida de estos hombres antes y después de las secuelas de la lesión, además de comprender los significados y sentidos que atribuyen a la vida.

Antes de la lesión medular mi relación sexual era activa, ¿verdad? [...] a veces íbamos a una fiesta y a veces ‘hacíamos el amor’ con dos, tres, cuatro, hasta cinco chicas. Era un fin de semana sagrado... [risas]. [...] Antes de la lesión uno no tenía siquiera que tocar a la chica, uno la miraba y el pene ya estaba erecto, y uno ya quería acercarse y ligar [...]. [...] Entonces mi vida sexual antes del balazo era excelente, muy activa, de verdad [...]. [Colaborador 6, 24 años, cortador de telas] (BARBOSA, 2003, p.89).

Bueno, cuando yo tenía... cuando yo caminaba normalmente, mi sexualidad era una sexualidad normal, ¿verdad? Yo era activo, demasiado activo [...]. [...] no eran relaciones de caricias, no eran relaciones de toques... Lo hacíamos, se acabó, se acabó, había la penetración, no había toques, caricias, no había esa cosa rica, ¿sabes? [Colaborador 8, 29 años, psicólogo] (BARBOSA, 2003, p.89).

Para mí el sexo siempre ha sido algo para hacerse diario, todos los días yo tenía una relación sexual. Una vez en la ciudad X yo salí con cuatro mujeres distintas, yo salía con varias chicas, novias de mis amigos y esposas de mis amigos [...]. [Colaborador 10, 44 años, vendedor de libros] (BARBOSA, 2003, p.90).

Estos relatos de los colaboradores de Barbosa (2003) muestran la énfasis que ellos ponen en el desempeño sexual con foco en la cantidad de relaciones sexuales. Para estos hombres, ser viril es no rechazar ninguna posibilidad de satisfacer sus incontrolables deseos. Estos deseos se enfocan únicamente en su propia satisfacción, la mujer era sólo un objeto de consumo desechado después del **uso**. La manera impersonal y la ausencia de vínculos caracterizan la forma de ser de estos hombres.

Al fin, los hombres en general fueron educados para tener placer y no para intercambiar placer. Este modelo de hombre desconectado de la vida afectiva, a pesar de estar en profunda modificación, representa el ethos de patriarcado que todavía está presente en el estilo del hombre contemporáneo. Este es el ideal de virilidad de este ethos y, en su antítesis, el de feminidad.

En las palabras de Marrega e Bruns (2009, p.83),

[...] la identidad femenina y masculina eran comprendidas como si fueran la expresión de una esencia biológica inmutable. Ser mujer significaba poseer el instinto innato para tener hijos y, por lo tanto, un don ‘natura’ para la educación y las actividades tiernas de cuidado y afecto, volviéndose

indispensable al cuidado de los hijos y del esposo en el ambiente privado da la familia burguesa.

Los relatos de estos individuos revelan el encarcelamiento al sexo que involucra los órganos genitales como confirmación de la virilidad. Ejecutan el modelo de masculinidad compulsiva. Según Giddens (1993, p.131), “[...] el sentido masculino de auto-identidad, por lo tanto, se basa en circunstancias que asocian una orientación hacia la auto-suficiencia con una desventaja emocional potencialmente mutiladora.”

Como consecuencia, el falo se transforma en el propio pene como si tuviera vida propia. Para el autor, en este ámbito “[...] la sexualidad masculina se somete, por un lado, a la dominación sexual agresiva, incluso con uso de violencia, y por otro lado, a constantes ansiedades relativas a la potencia (que probablemente se manifiestan con más frecuencia en relaciones con alguna duración, en las cuales el desempeño no se separa de las experiencias emocionales de varios tipos.” (GIDDENS,1993, p.132-133).

Al seguir con el carácter dinámico de la comprensión de la sexualidad del individuo con lesión medular, presento otras experiencias afectivo-sexuales de hombres después de la lesión medular adquirida (BARBOSA, 2003).

La lesión causó una gran diferencia, algo que era muy fácil, por ejemplo, tener sexo con otra persona, ya no tiene la misma facilidad. La vida sexual del hombre discapacitado no es como muchos afirman, no tiene nada que ver [...]. [Colaborador 2, 44 años, pintor] (BARBOSA, 2003, p.115).

[...] yo pensé que ya no era hombre, ya no quería vivir, ¿me entiendes? Después empecé a reaccionar y empecé a poner mi vida en marcha, es distinto... al inicio pensé que ya no era hombre, ¿me entiendes? No quería sobrevivir, mi mente estaba perfecta, pero yo pensaba tonterías. Si ya no iba a ser hombre, ¿para qué vivir? Si ya no iba a ser hombre. [Colaborador 10, 44 años, vendedor de libros] (BARBOSA, 2003, p.115).

En la trayectoria de los relatos de estos hombres acerca de sus experiencias afectivo-sexuales antes de las secuelas de la lesión medular en relación a aquellas de después de la lesión – momento de desesperación y desesperanza frente a la (im)posibilidad de regresar a un comportamiento sexual sin compromiso y enfocado en la sexualidad con órganos genitales – Giddens (1993) explica que **el pene personifica el mantenimiento del poder fálico**, precisamente como lo expresa el Colaborador 10: “Yo pensé que ya no era hombre, ya no quería vivir, ¿me entiendes?” Darse cuenta de que ya no posee **su poder fálico** afecta tanto el centro de su virilidad que le quita el sentido de la vida.

Dolorosa experiencia. Pero el tiempo, como aliado, le permite volver a simbolizar su mundo-vida de lesionado medular. En las palabras de Le Breton (2011, p.144), “A partir de su propio camino, cada hombre simboliza con su estilo propio el polvo de las situaciones enfrentadas.” Y, en este proceso frente a la limitación de las secuelas de la lesión medular, la vida empieza a latir y, poco a poco, el individuo empieza a reaccionar. Como también lo expresa el Colaborador 10: “Al inicio pensé que ya nadie me miraría, después empecé a reaccionar y a poner mi vida en marcha, y ahora mi vida es otra.”

A partir de este (in)soportable sufrimiento, él experimenta el latido de la vida en su movimiento y se encuentra perplejo al expresar que, en realidad, la vida no es lo que él creía antes de la lesión, y poco a poco se permite ver la posibilidad de reconstruir sus proyectos de vida.

Superar esta fase exige atribuir otros significados a la vida para permitir la construcción de nuevas representaciones – las bases de creencias, mitos, valores y estilos de vida, como lo describe el colaborador de Barbosa (2003, p.191):

[...] entonces hoy [...] creo que hoy disfruto más de la relación sexual que antes, porque si estoy con mi novia... Hay toques, hay caricias, ¿verdad? Entonces es más placentero, ¿no? No es simplemente penetración, eyaculación y listo, cada quien voltea hacia un lado y se acabó, ¡espérame! Tiene ese lado de acariciarnos, de conocernos más... vivir la relación, ¿no? Vivir la relación sexual de la forma como lo hago hoy es mucho más placentero que antes de que sufriera el trauma. [Colaborador 8, 29 años, psicólogo]

Este proceso es largo e involucra la disponibilidad de la pareja de reconstruir sus expectativas en relación al proyecto familiar y de amistades, y principalmente del equipo responsable del proceso de rehabilitación, que debe estar capacitado para aclarar dudas y curiosidades acerca de la potencia y del desempeño sexual. Especialmente, dominar el encarcelamiento al ethos de patriarcado que sostiene este modelo de virilidad, en el sentido de estimular en este hombre el deseo de reconstruir el espectro erótico de su cuerpo, buscando descubrirlo como un horizonte de fascinantes escenarios eróticos.

Descubrir estos escenarios exige que el individuo se hunda en la desesperación, en la angustia, en la depresión y en el dolor, entre otros sentimientos, para vivir el proceso catártico. Reflexionar acerca de los recuerdos de odio, de resentimiento y de victimización para permitir que nazca una postura flexible de determinación y empiece la reelaboración de nuevos proyectos.

La postura flexible del equipo de rehabilitación en armonía con la del discapacitado, con base en los descubrimientos científicos y en las nuevas tecnologías de accesibilidad, apoyan la apertura de horizontes para que el discapacitado empiece esta nueva planeación.

El acceso a la información aumenta la perspectiva de todos los seres humanos independientemente de la condición física

Sonidos, susurros, timbres de voz, olores, toques en el cabello y masajes en el cuerpo ocupan un lugar especial en el camino de la intimidad erótica de la persona ciega, por ejemplo. Los discapacitados en silla de ruedas, al restablecer los sentidos de virilidad, son capaces de recrear y reinventar el dominio del arte erótico sobre ruedas, estimulando la imaginación de personas con todas sus capacidades indemnes

La tecnología de las prótesis de última generación ha excedido los límites no solamente en el atletismo, también en la creación de camas y de sillas adecuadas que favorecen la creatividad de la intimidad erótica entre las parejas, sin importar la orientación sexual. El acceso de los individuos en silla de ruedas a estos productos reactiva sus deseos para reinventar la vida después de la lesión medular.

Los sex shops han aumentado su interés en el prometedor mercado de consumo que este nicho del arte erótico sobre ruedas constituye, lo que está en armonía con la propuesta de Medeiros e Diniz (2004, p.108), cuando afirman que:

[...] la discapacidad no debe ser vista como un problema individual, sino como una cuestión altamente social, al transferir la responsabilidad por las desventajas de los discapacitados con relación a sus limitaciones corporales a la incapacidad de la sociedad de prever y adaptarse a la diversidad.

Desde esta perspectiva, los discapacitados rebasan también los límites de los diagnósticos médicos ofrecidos acerca de la posibilidad que tiene una mujer en silla de ruedas de generar una vida, por ejemplo. Según el relato de una mujer en silla de ruedas que buscó información/orientación para poder tener un hijo, el profesional, que no conoce el mundo-vida de los discapacitados, declaró: “Es imposible, tu condición de discapacitada te impide de realizar tu sueño de generar una vida”². Sin embargo, llena de dudas, pero inundada por el deseo, la discapacitada X decidió seguir su deseo y, de hecho, se embarazó pocos meses después.

Esta realidad nos enseña que es necesario expandir la reflexión acerca del concepto de discapacidad entre los profesionales y familiares y entre los mismos individuos que experimentan la discapacidad, para que quiten de sí mismos el encarcelamiento a las limitaciones e imperfecciones y exijan de las políticas

² Nota de relato de una profesional en silla de ruedas durante el III Seminario – La sexualidad en la vida de la persona con discapacidad, promovido por la XI Feria Internacional de Tecnología en Rehabilitación, Inclusión y Accesibilidad (REATECH), realizada en el Centro de Exposiciones Imigrante – São Paulo, SP, abril/2012.

públicas la creación de condiciones que les permitan transitar por la sociedad como sujetos de sus elecciones, de sus decisiones y de sus deseos de ir y venir, independientemente de estas limitaciones (BRUNS, 2014).

Utilizo la definición de lesión y deficiencia de Upias traído por Medeiros e Diniz (2004) para hacer viable este propósito.

‘Lesión: ausencia parcial o total de un miembro, órgano o existencia de un mecanismo corporal defectuoso.’

‘Discapacidad: desventaja o restricción de actividad provocada por la organización social contemporánea que considera poco o nada aquellos que poseen lesiones físicas y los excluye de las principales actividades de la vida social.’

Es importante señalar que la dificultad de locomoción no es solamente el reflejo de la condición de los discapacitados y de la población longeva; es el resultado de la mala calidad de las vías peatonales y de la inadecuación del sistema de transporte colectivo, que no ofrece a este segmento de la población la autonomía a que tienen derecho. Se entiende la autonomía como la capacidad de promover la creciente capacidad del individuo de orientar su propia vida de forma positiva para sí mismo y para el colectivo (AMATUZZI, 2009).

Medeiros e Diniz (2004) señalan el regreso a la terminología **correcta** empleada al discutir la discapacidad. Estos autores afirman que hace mucho tiempo se evitaba el uso del término discapacitado para referirse a las personas que experimentaron la discapacidad, por creerse que era un término estigmatizador.

Desde esta perspectiva, se utilizó persona portadora de necesidades especiales o, en estos últimos tiempos, persona con discapacidad; todos tratan de resaltar la importancia de la persona cuando se refieren a la discapacidad. Aquellos que prefieren el reconocimiento de la identidad en la discapacidad utilizan simplemente el término discapacitado, siguiendo principios similares a los que llevan a la preferencia por el término “afrodescendiente para referirse a las personas de color negro o moreno”. (MEDEIROS; DINIZ, 2004, p.107).

Enfatiza los autores que:

La discapacidad no debe ser vista como un problema individual, sino como una cuestión altamente social, al transferir la responsabilidad por las desventajas de los discapacitados con relación a sus limitaciones corporales a la incapacidad de la sociedad de prever y adaptarse a la diversidad. (MEDEIROS; DINIZ, 2004, p.108).

Los argumentos de los autores reafirman la necesidad que tiene nuestra sociedad de extender sus políticas públicas para informar los individuos acerca de sus derechos educativos, sociales, políticos y sexuales que, en mi opinión, es uno de los caminos hacia la disminución de las dificultades que los individuos discapacitados o no discapacitados enfrentan al experimentar el amor erótico.

Igualmente importante es la extensión de esta visión en el ámbito familiar, educativo y de los medios. Estos ámbitos han pospuesto la oportunidad de asumir una decisión sin el sentimiento de lástima hacia el discapacitado, que lo destruye y aleja de sus derechos a la autonomía para actuar como individuo consciente de su lugar político en la sociedad.

Las escuelas, por ejemplo, al poner en sus currículos desde la Escuela Primaria el aprendizaje del alfabeto Braille y de la Lengua de Señas, extenderían la calidad de la comunicación entre discapacitados y no discapacitados sin importar el género, la edad y la clase social.

Estas acciones, que ya son practicadas en algunas familias e instituciones escolares, intensifican la desconstrucción de prejuicios entre los considerados **normales** o **anormales**, además del concepto de capacitado y discapacitado.

Los medios de comunicación pierden excelentes oportunidades de establecer un dialogo con la escuela y con la población acerca de las dificultades que todos tenemos de dialogar sobre sexo y sexualidad, diversidades afectivo-sexuales, género y, sin dudas, la expresión del amor erótico. Vivimos un momento propicio para iniciar un dialogo con adolescentes y adultos jóvenes con o sin discapacidades acerca de la homofobia, del embarazo en la adolescencia, del bullying en la escuela y en la familia, de la sexualidad de discapacitados y de la experiencia del amor erótico, entre otros aspectos de vida provocadores que afectan la experiencia placentera del ágape que se manifiesta en la amistad, en la solidaridad y en el altruismo – calidades tan valoradas por el individuo contemporáneo.

Es necesario invertir en políticas públicas para mover el paradigma que considera la discapacidad como fenómeno individual al paradigma de las diversidades educativas, sociales, políticas y sexuales; extender las informaciones en el ámbito familiar, educativo y de los medios para crear nuevas estructuras de la experiencia del amor erótico por individuos con o sin alguna discapacidad.

REFERENCIAS

AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estudos de Psicologia**, Campina, v.26, n.1, p.93-100, 2009.

BATAILLE, G. **O erotismo**. São Paulo: Arx, 2004.

BARBOSA, V. R. C. **A vivência da sexualidade de homens com lesão medular adquirida**. 2003. 215f. Dissertation (Maestría en Psicología) - Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-03062009-142233/pt-br.php>>. Aceso en: 12 nov. 2015.

BRUM, E. A dor dos filhos. **Revista Época**, 2012. Disponible en: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/11/dor-dos-filhos.html>>. Aceso en: 12 nov. 2015.

BRUNS, M. A. T. Necesidades especiales y sexualidad: desafios de la inclusión. In: GIROTO, C. R. M. et al.(Org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2014. p.117-190.

BRUNS, M. A. T. Psicoterapeutas iniciantes: os desafios das diversidades afetivo-sexuais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.63, n.1, p 64-74, 2011. Disponible en: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/issue/view/24>>. Aceso en: 13 jul. 2015.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2008.

DEL PRIORI, M. **História do amor no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006. Disponible en: <<http://api.ning.com/files/YvQwzif2nPn84fB7eN-CAMrql1sFvrqy4WEzuE1Gj4vZJwrECIX9l5JM1HPdky7v4jy3qw5JZFynkMC3I3tZ0e0Uu8QoZGB1/MaryDelPrioreHistriadoAmornoBrasil.pdf>>. Aceso en: 12 nov. 2015.

DICHTCHEKENIAN, N. Vida e morte em Freud: uma leitura fenomenológica. In: DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. (Org.). **Vida e morte: ensaios fenomenológicos**. São Paulo: Cia. Ltda, 1988. p.99-110.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade e modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

GRASSI, M. V. C. **Psicopatologia e disfunção erétil**. São Paulo: Escuta, 2004.

MARREGA, M. F.; BRUNS, M. A. T. Super-homem e a mudança da história: um estudo sobre os papéis de gênero. In: CUNHA, M. V.; PASIAN, S. R.; ROMANELLI, G. (Org.). **Pesquisas em psicologia: múltiplas abordagens**. São Paulo: Vetor, 2009. p.83-86.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p.107-120.

PEREIRA, E. C. O eclipse do pai: a aurora de um novo homem. In: GRASSI, M. V. C. **Psicopatologia e disfunção Erétil**. São Paulo: Escuta, 2004. p.12-13.

NÁSIO, J. D. **O livro da dor e do amor**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PAZ, O. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 2001.

SANTOS, R. B. **Homens com câncer de próstata: um estudo da sexualidade à luz da perspectiva heideggeriana**. 2006. 243f. Disertation (Maestría en Psicología) - Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21032007-143657/pt-br.php>>. Aceso en: 12 nov. 2015.

Resumen

Dificultades del amor erótico en los lazos de inclusión

El erotismo, una creación cultural de cada sociedad, se dio en el proceso de evolución de las especies a través del dominio del instinto sexual reproductor por el hombre transformándolo en una representación mediada **en el** y **por el** conjunto de censuras, prácticas, rituales, mitos y tabúes, lo que nos separa de los demás animales. Es experimentado por individuos considerados “normales” y por individuos discapacitados de distintas etnias, culturas, edades y clases sociales. Intento propiciar una reflexión acerca del ethos del patriarcado presente en las dificultades encontradas por los individuos al experimentar el amor erótico. Creo que es importante invertir en políticas públicas para cambiar del paradigma que considera la discapacidad como fenómeno individual al paradigma de las diversidades educativas, sociales, políticas y sexuales; expandir la información en el ámbito familiar, educativo y de los medios, para crear nuevas estructuras de experiencia del amor erótico.

Palabras clave: Erotismo. Inclusión. Patriarcado. Transgresión.

Abstract

INCLUSIÓN DIFFICULTIES OF EROTIC LOVE IN THE INCLUSION TIES

Eroticism, a cultural creation of each society, derives from the evolution of the species through man's domination of the reproductive sexual instinct transforming it into a representation mediated in and by the series of interdicts, practices, rituals, myths and taboos in order to make us different from the other animals. Eroticism is experienced by both those considered “normal” subjects and those considered disabled subjects of every ethnic, cultural and age group and social class. I intend to promote a reflection of the patriarchal culture which permeates the difficulties these subjects face in their experience of erotic love. I believe public policies should shift from the paradigm which focuses the deficiency as an individual phenomenon to the paradigm underlying educational, social, political and sexual diversities and increase the scope of information provided to the family, educational and media spheres so as to develop new tessiture of subjects' experience of erotic love.

Keywords: Eroticism. Inclusion. Patriarchal. Transgression.

A (re)invenção de si no entrelaçar das enunciações de gays, travestis e transexuais

Deise Azevedo LONGARAY¹

Paula Regina Costa RIBEIRO²

Introdução

“É possível moldar a própria subjetividade por um trabalho de si sobre si. Trata-se de criar “estilos de vida” pelos quais tentamos nos desprender dos modos de ser e de pensar legados pela história ou impostos pelas estruturas sociais. Trata-se de reinventar si mesmo, de se recriar.”
Didier Eribon (2008, p.295).

A epígrafe que introduz este texto traz à tona a discussão da constituição dos sujeitos – o recriar-se e o reinventar-se – a partir de outros modos de vida, que não aqueles determinados nos modos fixos da modernidade. De acordo com

¹ Doutora em Educação em Ciências. FURG - Universidade Federal do Rio Grande – Pós-graduação em Educação em Ciências. Carreiros – RS – Brasil. 96203-900. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e escola – GESE - deiselongaray@yahoo.com.br

² Doutora em Ciências Biológicas. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Pós-graduação em Ciências Biológicas. Porto Alegre – RS – Brasil. 90050-170. Professora associada IV. FURG - Universidade Federal do Rio Grande. Carreiros – RS – Brasil. 96203-900. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Bolsista Produtividade 1C do CNPq - pribeiro.furg@gmail.com

Eribon (2008), é preciso que façamos a nossa história de outra forma, a partir de um trabalho constante de fabricação de si, desligando-se da estrutura hegemônica e das imposições sociais, seja em relação aos gêneros, às sexualidades, etc.

No mundo contemporâneo, existe uma multiplicidade de maneiras de ser que põem em xeque as diferentes formas de viver a sexualidade, distintos modos de relacionamentos afetivo-sexuais, bem como diferentes modos de viver as masculinidades e as feminilidades. As subjetividades consideradas contra-hegemônicas, a exemplo das gays, lésbicas, travestis e transexuais, tornam-se cada vez mais visíveis, rompendo as fronteiras e as permissividades atribuídas aos gêneros e às sexualidades.

A sexualidade é entendida, neste estudo, como uma construção social, histórica e cultural, que envolve relação sexual, posturas, prazeres, desejos, escolhas, relações de carinhos e afetos, entre outros aspectos. Para Foucault (2004b), “[...] a sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A liberdade é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo.” Para o autor, os sujeitos são produzidos em meio a práticas de liberdade e a sexualidade e as formas como a vivemos estão imbuídas nesse processo. Os sujeitos “escolhem”³ as formas como querem conduzir suas vidas e a liberdade envolvida nesse processo dá-se a partir de relações de coexistência (SOUZA FILHO, 2008).

O processo de (re)invenção de si possibilita aos sujeitos outras formas de relacionamentos, outras configurações familiares, outras formas de amar e desejar, enfim, “novas formas de criação” (FOUCAULT, 2004b). A constituição de si não se dá em um processo fixo e linear, mas de maneira inconclusiva, interminável e constante, em que vários e diferentes enunciados e discursos se entrelaçam a partir de diferentes instâncias e práticas sociais.

Partindo desses pressupostos, este artigo⁴ tem, como objetivo, problematizar um dos enunciados que forma o discurso da homossexualidade. O enunciado analisado é nomeado como a constituição da homossexualidade e as enunciações que o produzem contribuem para justificar a homossexualidade como algo

³ Entendemos a escolha, assim como Foucault, no sentido de liberdade de escolha. De acordo com o autor, “[...] essa liberdade inclui a liberdade de expressão dessa escolha, quer dizer, a de torná-la pública e a de não torná-la pública.” (FOUCAULT, 2000, p.16).

⁴ Este artigo integra uma tese de doutorado, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande/ FURG e vincula-se à linha de pesquisa *Educação Científica: Implicações das Práticas Científicas na Constituição dos Sujeitos*. A pesquisa também contou com o apoio do CNPq.

“natural”, no sentido de buscar uma explicação, neste âmbito, para tal subjetividade.

Neste sentido, analisamos narrativas de sujeitos que se autoidentificaram⁵ como gays, travestis e transexuais, problematizando algumas práticas envolvidas nos seus processos de subjetivação. As narrativas foram produzidas a partir de entrevistas realizadas através da Metodologia da História Oral.

O artigo está organizado em três momentos: Primeiramente, tecemos algumas considerações sobre os modos de subjetivação dos sujeitos. Logo, apresentamos a metodologia de produção das narrativas, os sujeitos que participaram deste estudo e suas histórias, bem como analisamos suas narrativas a partir de algumas ferramentas propostas por Michel Foucault. E, por fim, apontamos algumas considerações acerca da escrita deste artigo.

Teorizações sobre os modos como se constituem os sujeitos

Michel Foucault, ao longo de seu trabalho, centrou-se na produção de uma história dos diferentes processos de constituição dos sujeitos e, dessa forma, distinguia três modos que transformam os seres humanos em sujeitos: 1) o modo da investigação: que busca o estatuto de ciência, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito falante ou ainda a objetivação do sujeito pelo simples fato de estar vivo; 2) modos de objetivação das práticas divisórias: processo de divisão do sujeito em seu interior ou em relação aos outros; por exemplo, o louco e o são, o criminoso e o não criminoso, o doente e o sadio; e 3) o modo pelo qual o ser humano torna-se sujeito, ou seja, o modo de reconhecimento de sujeito de sexualidade (FOUCAULT, 2010b).

Os modos de subjetivação que constituem os sujeitos de uma sexualidade são produzidos historicamente através de suas relações estabelecidas com outros sujeitos, através de seus modos de ser, estar e agir na sociedade. É a partir das práticas subjetivantes, ou seja, a partir das práticas de si⁶ que discutiremos, neste estudo, a constituição dos sujeitos de sexualidade, articulando tais discussões com a produção dos sujeitos gays, travestis e transexuais da contemporaneidade, entendendo que os corpos não assumem um caráter imutável, dotados de uma única forma de viver as sexualidades e os gêneros. Em meio a esta fluidez,

⁵ Em nenhum momento, ao longo da pesquisa, instituímos os sujeitos participantes deste estudo como gays, travestis ou transexuais, eles/as é que, na entrevista, autoidentificaram-se dessas formas.

⁶ De acordo com Foucault (2010a, p.276), as práticas de si “[...] não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.”

podemos afirmar que, assim como não existe uma única forma de ser homem e mulher na sociedade, múltiplas e flexíveis também são as relações afetivo-sexuais.

Assim, não há uma única forma de ser heterossexual, homossexual, bissexual, travesti, transexual. Tais subjetividades podem ser vividas de diferentes formas. Para Foucault (2010a, p.274), o sujeito “[...] é uma forma, e essa forma nem sempre é sobretudo, idêntica a si mesma [...]. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito.” Desta maneira, não podemos afirmar que os sujeitos assumem a mesma posição em diferentes espaços, assim como não se pode garantir que os sujeitos são produzidos pelos mesmos discursos ao longo de toda a sua existência. Eles são constituídos de múltiplas formas, a partir de modos distintos e é, neste sentido, que os sujeitos não são os mesmos, uma vez que estabelecem relações diferenciadas com os demais sujeitos de um grupo social. Segundo Foucault (2010a, p.291),

[...] não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. [...] o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira, mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...] – a partir, obviamente, de um certo número de regras. De estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.

Entendemos que os sujeitos constituem-se em meio a uma trama histórica, produzida por enunciados e por discursos que circulam em determinado contexto e espaço, por acontecimentos e por relações de saber e de poder, constituindo, dessa maneira, diferentes processos de subjetivação. Peres (2009, 2010) discute sobre a subjetividade, apresentando, em seus textos, os processos de subjetivação normatizadores e processos de subjetivação singularizadores.

Os processos de subjetivação normatizadores buscam, de alguma forma, manter a norma estabelecida socialmente. Trabalhamos com o conceito de norma a partir das contribuições de François Ewald, entendendo que a norma é

[...] uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objecto. Ela pressupõe arquitecturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo. (EWALD, 1993, p.108, grifo do autor).

Nesse contexto, a heterossexualidade torna-se a referência na sexualidade, ou seja, a norma, enquanto que as demais subjetividades – gays, lésbicas, travestis, transexuais, entre outras – são tidas como anormais.

Assim, os processos de subjetivação normatizadores “[...] dizem respeito à produção de sujeitos que reproduzem os modelos previamente dados, e dão manutenção a certo modo de viver disciplinado, regulado e repetitivo.” (PERES, 2010). Já os processos de subjetivação singularizadores, “[...] se mostrariam como linhas de fuga, contra-poderes ou resistências frente ao poder que facilitariam a expressão da diferença, da singularidade e de modos desejantes potentes e criativos.” (PERES, 2010). A partir dos modos de subjetivação singularizadores, os sujeitos rompem com a norma, tornam-se resistentes a ela. Por este viés, ao refletir sobre a constituição dos sujeitos gays, travestis e transexuais, entendemos que, ora percebemos os processos normatizadores operando, ora os singularizadores. Em alguns momentos, embora tais sujeitos busquem borrar as fronteiras, romper com a “norma heterossexual” e com o processo dicotômico homem/mulher, masculino/feminino, é possível evidenciarmos, a partir de suas posições de sujeito, a permanência e fixação desses binarismos e de modelos hegemônicos.

É partindo deste pressuposto que investigamos, neste estudo, como os sujeitos gays, travestis e transexuais constituem-se, bem como problematizamos a forma como se relacionam com os demais sujeitos ao longo da construção de suas subjetividades. A fim de investigar estas questões, apresentamos a metodologia de produção das narrativas, bem como os sujeitos participantes deste estudo, problematizando os modos contemporâneos de fabricação das subjetividades gays, travestis e transexuais.

A metodologia de produção das narrativas e os sujeitos participantes da pesquisa

A História Oral é utilizada, neste estudo, como metodologia de produção das narrativas. De acordo com a Associação Brasileira de História Oral⁷, “por história oral se entende o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes áreas de conhecimento nas quais essa metodologia é utilizada”.

A História Oral privilegia as entrevistas como questão central da pesquisa, ou seja, “[...] história oral como metodologia implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa. Tudo giraria em torno delas, que atuariam como força centrífuga das preocupações.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.72). O *corpus* de análise deste estudo é composto por narrativas produzidas a partir de entrevistas realizadas com sujeitos gays, travestis e transexuais. Através da História Oral⁸, aqueles grupos que constituem as minorias políticas, tais como

⁷ A Associação Brasileira de História Oral disponibiliza informações sobre a História Oral em: <<http://www.historiaoral.org.br/estatuto>>. Acesso em: 26 out. 2011.

⁸ É relevante destacarmos que o espectro da História Oral tem se ampliado, não se

homossexuais, negros, mulheres, entre outros, e que sofrem com o preconceito social, “[...] têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.26-27). Optamos pela utilização de entrevistas, a fim de possibilitar que sujeitos que permaneceram e ainda permanecem silenciados/as sujeitos, a partir de suas narrativas de vida, coloquem em evidência a sua história, as suas singularidades. Para a produção das narrativas utilizamos um roteiro de entrevista flexível, o qual continha questões norteadoras que contribuíssem na condução da mesma.

Levando em consideração que pretendemos analisar como os sujeitos constituem-se e, principalmente, como autoidentificaram-se como sujeitos gays, travestis e transexuais, utilizamos a entrevista temática, uma vez que

[...] a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. (ALBERTI, 2005, p.38).

As narrativas analisadas são de sujeitos envolvidos com a Associação LGBT⁹ do município do Rio Grande/RS. A escolha dos/as entrevistados/as, segundo Alberti (2005, p.31), “é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa”. Assim, é interessante que tenhamos antes um conhecimento maior acerca da vida de tais sujeitos, a fim de compreender se eles teriam interesse ou não pela participação na pesquisa. A escolha efetiva dos/as participantes deu-se através de um primeiro contato com o presidente da Associação e foi a partir do mesmo que chegamos aos/as demais entrevistados/as. O presidente, por sua vez, foi quem indicou e forneceu os contatos dos sujeitos que estavam interessados em participar e colaborar com a pesquisa e, então, entramos em contato com os/as mesmos/as, a fim de explanar sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos éticos¹⁰ adotados ao longo das entrevistas. As entrevistas foram filmadas para posterior transcrição das narrativas. Os/as entrevistados/as também receberam um Termo de Cessão, isto é, uma carta de autorização de uso das entrevistas na pesquisa, bem como de sua publicação. Quanto ao uso do nome dos/as participantes, entregamos também o Termo de Consentimento Livre e

vinculando apenas às minorias, mas a vários tipos de grupos sociais.

⁹ Abreviatura utilizada para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

¹⁰ Os/as participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento, o qual esclarece sobre: o uso do nome de cada entrevistado/a, a filmagem como facilitadora na transcrição e não para publicação da imagem do/a entrevistado/a, informações sobre a publicação.

Esclarecido no qual cada sujeito declarou o nome a ser utilizado na pesquisa para sua identificação. Aqueles/as que optaram pelo anonimato, escolheram outros nomes para identificar-se. Apresentamos, a seguir, os sujeitos participantes desta pesquisa:

Véto: Optou pela utilização do nome pelo qual as pessoas o conhecem – Véto. Ele afirma que *não tem que esconder nada de ninguém*. Deixa a dica: *Não sejam preconceituosos consigo. Mostrem a cara e exijam o respeito da sociedade*. Véto nasceu no dia 6 de junho de 1977 e autoidentificou-se gay. Véto faz parte da Associação LGBT de Rio Grande, comenta que começou a participar da mesma a partir de um trabalho como fotógrafo em uma parada LGBT que ocorreu no município. [...] *achei legal a luta, eu jamais iria me expor, talvez por um pouco de preconceito meu e achei legal aquela união, lutar por uma causa, pensei: Eu vou lutar junto, vou dar minha cara a tapas*.

Naraya Luisa Brum: Aceitou utilizar seu nome social, Naraya Luisa Brum, na pesquisa, porque as pessoas a conhecem por esse nome. Ela comenta que dificilmente a chamam pelo seu nome civil; somente algumas pessoas da sua família. Naraya nasceu no dia 29 de julho de 1987 e autoidentificou-se como transexual. Ela é participante da Associação LGBT de Rio Grande e, sobre isso, comenta: *Gosto de participar porque eu penso muito no mercado de trabalho para as bichas, porque vai ser um futuro pra mim*.

Maria Regina: Optou por utilizar seu nome social, Maria Regina, na pesquisa, para que as pessoas conheçam a sua história que, segundo ela, é uma *história original*. Maria Regina acredita que as pessoas têm que saber a história dos/as outros/as. Ela considera que *é conhecendo a história do próximo que a mente vai se abrir para outras coisas*. Nasceu no dia 4 de agosto de 1979, autoidentificou-se como transexual e está no processo de mudança de sexo.

Ricardo: Não fez uso de seu próprio nome na pesquisa, por motivos de segurança; ele tem medo que *alguém não goste do seu depoimento e que façam alguma coisa* (agressão) com ele. Nasceu no dia 25 de fevereiro de 1988 e autoidentificou-se e reconhece-se como gay.

Léo: Optou por usar este nome na pesquisa porque, desde que começou a trabalhar como cabeleireiro, as pessoas o chamam de Léo. Ele afirma: *Não vejo problema que as pessoas saibam da minha história, até porque eu sou assumido, sou bem aceito pela minha família. E eu me amo do jeito que sou, porque sou um ser como qualquer outro* [...]. Léo nasceu no dia 16 de maio de 1993 e autoidentificou-se como gay.

Cindy: Embora em seu local de trabalho algumas pessoas a chamem pelo nome civil, na pesquisa optou por usar o nome social, Cindy. Ela afirma que não vê problemas quanto ao fato das pessoas conhecerem a sua história. Seu nome social é utilizado desde a primeira vez que se travestiu. Cindy nasceu no dia 3 de março de 1986 e autoidentificou-se como travesti.

Luciana Guerra: Não tem motivos específicos, mas optou por não utilizar o seu próprio nome, civil e social, na pesquisa. Nasceu no dia 28 de março de 1981, autoidentificou-se como transexual e afirma que nunca se sentiu um homem homossexual, porque nunca gostou de homens. Hoje entende-se como homossexual, porque tem uma *identidade de gênero feminina e gosta de mulheres. Eu sempre gostei de mulher*, comenta Luciana Guerra.

Robert: Optou pela utilização do seu próprio nome, civil e social, na pesquisa, porque afirma que *esta é a sua história, esta é a sua verdade*. Considera importante sua identificação, uma vez que *está na luta por reconhecimento, na luta por igualdade, na luta por visibilidade*. Robert é presidente da Associação LGBT de Rio Grande. Nasceu no dia 7 de setembro de 1967 e reconhece-se como gay.

As narrativas são analisadas a partir de algumas ferramentas propostas por Michel Foucault. Neste sentido, entendemos discurso como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2005, p.132-133).

Por este viés, problematizamos, a partir de enunciações, um dos enunciados que integra o discurso da homossexualidade dos sujeitos participantes deste estudo. Operamos com o conceito de enunciado, entendendo-o como “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.” (FOUCAULT, 2005, p 98). Elencamos algumas enunciações produzidas pelos sujeitos participantes, buscando entender as condições de existência das mesmas e suas implicações na constituição das subjetividades, bem como atentaremos para suas dispersões e as rupturas (FOUCAULT, 2005). Compreendemos as enunciações, a partir de Foucault (2005), como um conjunto de regras que suportam, tornam possível e definem um enunciado, neste caso, o enunciado identificado como **a constituição da homossexualidade**.

Apresentamos as enunciações e as análises produzidas sobre as mesmas, entendendo que outras poderiam, também, terem sido apontadas e fazer parte deste *corpus* de análise e, portanto, outros direcionamentos poderiam emergir. Entretanto, buscamos olhar aquelas que produzem significados no processo de constituição dos sujeitos que participaram deste estudo.

A partir da perspectiva foucaultiana, ao analisar as narrativas produzidas, não pretendemos interpretar o que está por detrás do que foi dito e sim analisar o que está posto, problematizar as condições de existência e as relações existentes entre as enunciações destacadas. Para tanto, apresentamos as narrativas e o processo de análise produzido acerca das mesmas.

As enunciações que atravessam a constituição da homossexualidade

Nesta seção, analisaremos algumas enunciações¹¹ que constituem o enunciado em questão, entendendo de que forma tais sujeitos produzem suas subjetividades. Destacamos três modalidades ou cenas enunciativas – **busca de uma explicação e/ou gênese para a homossexualidade; o desejo como constituinte da subjetividade homossexual e as questões de gênero e suas relações com a homossexualidade** – as quais complementam-se e evidenciam as articulações que se estabelecem no processo de produção do eu.

A primeira cena enunciativa elencada para este processo de análise refere-se à **busca por uma explicação e/ou gênese acerca da homossexualidade**¹². As narrativas que seguem explicitam esse entendimento e fornecem subsídios para pensarmos nas conexões que se estabelecem entre a enunciação em estudo, neste primeiro momento, e as demais que emergiram.

Cindy: [...] *às vezes tu nasce com um gene assim ou, às vezes, tu ti descobre assim com alguém.*

Ricardo: *A pessoa já nasce gay. Ela não vira gay, ela já nasce. Eu acho que ninguém faz a pessoa virar gay. A pessoa já nasce assim, não adianta. [...] normal parece que eu já nasci gostando de homem.*

¹¹ Diante do limite do número de caracteres indicado pela revista, elencamos somente algumas narrativas para compor o *corpus* de análise deste estudo. Neste sentido, não foi possível apresentar a totalidade produzida a partir das entrevistas realizadas.

¹² Com exceção de Luciana Guerra, os/as entrevistados/as autoidentificaram-se como gays antes de assumir a travestilidade e a transexualidade. Entretanto, não estamos afirmando que antes de assumir ser travesti ou transexual, o sujeito precisa identificar-se como gay, como se fosse uma condição pré-estabelecida.

Léo: [...] *eu nasci assim* [...]. Não é uma opção de escolha [...].

Naraya Luisa Brum: *Para mim geneticamente tudo é dentro da barriga. [...] porque opção não existe. Tu não vais escolher ser, tudo é uma orientação, orientação da cabeça. Tu vais achando aquilo meio estranho, mas as pessoas acham que tu escolhe, que tu pode mudar.*

Maria Regina: *Eu acho que isso já está no meu DNA; sinceramente, eu acho.*

Robert: *Têm várias teorias, mas eu tenho certeza que é intrínseco. Isso nasce com a pessoa. Eu não sei; não consigo fazer ideia de como isso nasce, o que é, onde está, se é no gene, em que lugar. Acho que ninguém sabe, mas acredito que isso realmente é teu*¹¹.

Evidencia-se, a partir das narrativas apresentadas, que os sujeitos, ao afirmarem que **nasce-se gay**, buscam, através do discurso científico, explicar a “origem” ou a causa da homossexualidade. Por esse viés, o estatuto da natureza e, consequentemente, da normalidade é utilizado para justificar, conferir legitimidade e “verdade” à homossexualidade. Neste sentido,

[...] procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. (FOUCAULT, 2004a, p.13).

A partir das enunciações que buscam explicar e “tornar natural” a subjetividade homossexual, estabelece-se uma vontade de verdade que, conforme comenta Foucault (2009), é apoiada sempre em um sistema institucional. Ela sustenta-se a partir de estudos, testes, saberes científicos desenvolvidos em instâncias como, por exemplo, os laboratórios e, a partir de práticas e pesquisas específicas, que buscam encontrar e “comprovar” as causas e explicações para a homossexualidade.

Os saberes produzidos pela ciência, e que de certa forma são usados para explicar a homossexualidade, atuam como regime de verdade que marcam a episteme¹³ moderna. Tais saberes são constituídos pela sociedade, que institui quais são os discursos verdadeiros. Entendemos a ciência como uma produção, um processo, uma construção, que “não reproduz uma verdade; cada ciência

¹³ Utilizamos o conceito de episteme a partir de Foucault (2005), entendendo-a como um dispositivo que permite elencar os enunciados que compreendem determinado campo de cientificidade de determinada época e momento histórico.

produz a sua verdade” (MACHADO, 2006, p.19). Partindo do pressuposto de que a ciência é um processo, não há como definir que ela expressa uma verdade (MACHADO, 2006), já que os conhecimentos científicos são provisórios. Entretanto, os discursos produzidos por esse campo de saber – a ciência – circulam na contemporaneidade assumindo um caráter de legitimidade.

Nesse contexto, os discursos produzidos no âmbito médico, psicológico, biológico, que circulam na sociedade, também interpelam os sujeitos gays, travestis e transexuais que se utilizam desses argumentos, em alguns momentos, para elaborar explicações “naturais” para a sua homossexualidade. Entretanto, tais discursos, de certa forma, contribuem para caracterizar tal subjetividade como um “desvio” da normalidade heterossexual, como se a homossexualidade fosse um problema a ser resolvido ou algo passível de tratamentos, intervenções médicas e psicológicas. Os sujeitos que participaram desta pesquisa buscam explicar e evidenciar que a homossexualidade é algo “natural”, uma vez que nasceram gays, contribuindo, dessa forma, para aceitação de si e se deslocando, portanto, da ideia de desvio.

No interior das relações de poder, o conceito de desvio sugere que existem comportamentos idealizados, que respondem a determinados valores que produzem “harmonia” com as expectativas socialmente construídas e pactuadas. O desvio não se configura em si, ele é resultado de relações entre sujeitos que apontam outros de estarem com seus comportamentos destituindo as normas, os limites e os valores socioculturais (VELHO, 1989; CAETANO, 2005; GOFFMAN, 1988). Assim, aqueles sujeitos que não correspondem ao “padrão” hegemônico sexual (a heterossexualidade) e às expectativas de gênero em relação ao sexo biológico, são pré-definidos como “anormais” ou “desviantes”, portanto, passíveis de serem analisados.

Para Louro (2004, p.29-30),

[...] ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contestam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora dos seus limites. A Ciência, a justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes irão atribuir a esses sujeitos e as suas práticas distintos sentidos. [...] Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo.

As enunciações no âmbito do discurso científico (nasce-se gay, nasce-se com um gene que determina a homossexualidade) são utilizadas como um determinante da homossexualidade, ou seja, os sujeitos buscam encontrar a verdade sobre a homossexualidade, a fim de fundamentá-la a partir desse saber

que não é produzido por qualquer sujeito ou instância, mas sim é aquele que emerge das vozes ditas autorizadas. Ou seja, “[...] a verdade das ciências continua sendo guiada por uma vontade (histórica) de verdade que exclui outros saberes incabíveis na sua ordenação e distribuição.” (CANDIOTTO, 2010, p.56). Se a homossexualidade foi ou ainda é entendida como um desvio, como uma aberração da natureza, ou ainda como uma anormalidade, a partir dessas narrativas, intenta-se que a ciência explique o motivo pelo qual se foge da norma. Neste sentido, se os sujeitos gays são caracterizados como desviantes da norma, ao colocar em evidência uma verdade e uma explicação para tal “inconformidade”, de certa forma justifica-se a mesma.

Além disto, há uma busca pela naturalização da homossexualidade, a qual entendemos, neste estudo, como uma forma de aproximação à heterossexualidade. Fundamentar a homossexualidade como algo inato é uma maneira de torná-la “igual” à heterossexualidade, que sempre foi vista como “constituída na natureza das espécies” (SOUZA FILHO, 2009, p.99). Não consideramos que exista uma explicação natural ou uma natureza previamente estabelecida em relação à homossexualidade, mas partimos do pressuposto de que a homossexualidade, assim como a heterossexualidade, é uma construção social. A homossexualidade constrói-se historicamente e, portanto, pode ser modificada na e pela história, pelo sujeito em si ou de maneira coletiva.

Foucault (2011) propõe entendermos a homossexualidade como um modo de vida, buscando inventar uma maneira de ser a partir de um trabalho – o qual ele chama de **ascese homossexual** – de invenção sobre si. Ela institui novas maneiras de ser, novas formas de vida, novas amizades, novas culturas, novas relações. O autor destaca que mais importante do que descobrir a verdade sobre o seu sexo, é usar “de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações” (FOUCAULT, 2004b). É possível evidenciarmos, também, nas narrativas, que a homossexualidade pode ser construída a partir de relações com o/a outro/a. Neste sentido, “[...] as experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.59). As redes de sociabilidades também orientam a constituição dos sujeitos, possibilitando que a homossexualidade seja produzida através de relações com outros sujeitos sociais. Esse entendimento é expresso e discutido nas próximas narrativas e análises, em que os/as entrevistados/as deixam evidente que sua homossexualidade assume certa visibilidade e reconhecimento a partir do sentimento de desejo pelo/a outro/a.

Por este viés, **o desejo pelo/a outro/a** configura a outra cena enunciativa que está atrelada ao enunciado discutido e que se articula com o que foi dito até o momento.

Léo: *Em primeiro lugar, eu me entendi como homossexual aos doze anos [...] Eu não entendia muito o que era ser homossexual [...] Com doze anos, eu comecei a entender, mas eu não me aceitava [...] Foi quando eu vi um tio meu, que ele é lindo e começou a me despertar alguma coisa, sendo que depois dali, eu sabia que eu era homossexual.*

Vêto: *Desde que me conheço por gente, mais ou menos com uns sete anos, eu já sentia isso. É porque eu lembro que, naquela época, eu tinha olhar pra outros homens mesmo, mesmo com sete anos, mesmo inocente [...] Eu olhava com atração pra outros homens. Não crianças na minha idade; eu olhava pra pessoas mais velhas, 14/15/16 anos.*

Ricardo: *[...] desde então, eu comecei a gostar de homem. Eu nunca mais me interessei por mulher. Eu ia pra rua e olhava algum homem, eu queria agarrar o homem (risos). E da mulher eu tinha nojo. Eu tinha nojo de pensar que um dia eu ia ter que beijar uma mulher na boca. Era nojo disso, de beijar, de me relacionar, porque eu não gosto de mulheres.*

Maria Regina: *[...] mas está dentro de mim, porque eu me entendo por homossexual desde os sete anos. Eu me lembro que, quando eu fui pro jardim, eu não gostava da minha coleguinha; eu gostava do meu coleguinha.*

Robert: *[...] já quase na fase adulta, por volta dos 18 anos. [...] meu desejo deixou de ser interno e passou a ser explorado [...] eu já tava no exército, já tinha bastante tempo de exército [...] quando aconteceu com uma pessoa do mesmo sexo. Apesar do exército, de todas as forças armadas serem mundos especificamente masculinos, é exatamente no mundo masculino que há a homossexualidade masculina. Então, não tem lugar melhor (risos), vamos dizer assim, pra se exercitar o sexo. Foi no exército que isso aconteceu de forma real, verdadeira, de forma concreta.*

Luciana Guerra: *Na primeira série, eu acabei gostando de uma menina; e eu gostava dela de uma maneira diferente assim, eu gostava dela com o intuito de beijar ela, de namorar, aquela coisa bem inocente de criança mesmo, mas eu também tinha uma admiração por ela, como ela era, a aparência dela.*

O desejo é destacado, nas enunciações, como um aspecto que define e justifica a homossexualidade. Ele é um sentimento que caracteriza e possibilita o reconhecimento de si como homossexual, travesti e transexual, uma vez que é a partir do desejo pelo/a outro/a que é possível compreender a própria subjetividade. Nesse contexto, o desejo assume uma posição central nesse processo de identificação e reconhecimento de si. Segundo Foucault (2004b), é com e através de nossos desejos que novas formas de se relacionar, de amar e novas formas de criação estabelecem-se.

Por este viés, a homossexualidade é uma entre as múltiplas formas de relações que se instauram na sociedade. Compartilhamos com o entendimento de Preciado (2010) que, ao discorrer sobre o desejo, não está referindo-se “[...] à noção psicanalítica ou inconsciente de desejo, mas como o prazer e o corpo que se estrutura em uma rede de relações.” (tradução nossa). O desejo não é natural, mas constituído/elaborado nas relações em que se formam os sujeitos. Nesta perspectiva, o sentimento de desejo pelo/a outro/a é uma das enunciações que sustenta o enunciado que nomeamos como a constituição da homossexualidade dos sujeitos entrevistados, a qual constrói-se na relação com o/a outro/a e, também, na negação do/a outro/a.

Foucault (2007) investigou a questão do sujeito de desejo a partir da experiência grega. No entanto, ao trabalharmos com este entendimento, não pretendemos, como também não fez Foucault, transpor o que ocorrera da era grega para o presente, buscando explicar as experiências atuais, mas entender como os sujeitos constituíram-se como sujeitos desejantes e também sujeitos de uma sexualidade. Por esse viés, Foucault (2007, p.11) buscou

[...] analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser [...]. Em suma, a ideia era a de pesquisar [...] de que maneira os indivíduos foram levados a exercer sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo [...].

Nesta perspectiva, é possível evidenciar, a partir das narrativas, que os sujeitos “descobrem” e entendem quem são a partir do desejo que sentem pelo/a outro/a, entendendo dessa forma a própria sexualidade. Neste sentido, “[...] o desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo.” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.261). Parece que o desejo é produtor de algo que está dado, ou seja, se o sujeito sente determinado tipo de desejo, aloca-se ou é alocado em determinado local/identidade. Segundo Foucault (2008, p.95), o desejo aparece no século XVIII, como um motivador de ações,

[...] o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir. Desejo contra o qual não se pode fazer nada. [...] O desejo é a busca do interesse para o indivíduo. O indivíduo, de resto, pode perfeitamente se enganar, em seu desejo, quanto ao seu interesse pessoal, mas há uma coisa que não engana: que o jogo espontâneo ou, em todo caso, espontâneo e, ao mesmo tempo regrado do desejo permitirá de fato a produção de um interesse, de algo que é interessante para a própria população. Produção do interesse coletivo pelo

jogo do desejo: é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade dos meios criados para geri-la.

Partindo desse pressuposto, os sujeitos constroem sua história a partir de relações de prazer e desejo com o/a outro/a. O desejo manifesta-se e se produz na relação com o próprio corpo e na relação com o/a outro/a a partir de gestos, atos, práticas de si, que constituem estratégias de uso dos prazeres.

Nas narrativas apresentadas também evidencia-se o quanto a homossexualidade, por exemplo, constrói-se a partir da negação dos atributos tidos como as expectativas de seu sexo biológico. É interessante destacar que a constituição da subjetividade projeta-se na mesma lógica heteronormativa dicotômica. Rejeitar a heterossexualidade e, portanto, tornar a homossexualidade como algo dizível (ERIBON, 2008) é uma maneira de atribuir autenticidade à homossexualidade. Neste sentido, “[...] toda fala que consiste em *dizer* a homossexualidade só pode, por conseguinte, ser ouvida com uma vontade de afirmá-la, exibi-la, como um gesto de provocação ou um ato militante.” (ERIBON, 2008, p.131, grifo do autor). A partir das narrativas, evidenciamos que há uma afirmação da própria homossexualidade com o propósito de adesão/aceitação de si mesmo.

Além desse aspecto, enfatiza-se que o “estar fora” das redes pessoais mais próximas é uma estratégia que facilita o processo de assumir uma prática homossexual. O exército, por exemplo, foi citado como uma instância propícia para externar o desejo pelo outro que, por muito tempo, foi considerado interno. É, muitas vezes, longe dos olhares reguladores daqueles que estiveram próximos na maior parte da vida que se estabelecem as condições de viver a sexualidade a partir da relação com o outro que está no mesmo espaço.

Em meio a essa rede enunciativa, é possível destacar que a escola é outra instância que também participa da constituição dos sujeitos, uma vez que ela, a partir de seus discursos institui as formas como devemos agir na sociedade. É nesse espaço, também, que as relações com os sujeitos ao nosso redor estreitam-se e as interações contribuem para o reconhecimento dos mesmos enquanto tais. A escola, portanto, com sua arquitetura, seu funcionamento, a partir de regras e discursos normativos é um dos principais e, talvez, o mais significativo espaço de educação para os gêneros e para a sexualidade. É nesse ambiente – disciplinar, regulatório e normativo – que se estabelece e se aprende quais os limites dos nossos corpos, de nossas ações, de nossos gestos, de nossas posturas, da nossa fala, de nossos desejos, entre outras questões, a partir das quais ensina-se e que aprendemos que deve haver uma uniformidade entre os gêneros e uma hegemonia heterossexual, bem como uma normalidade corporal.

Em relação a essa uniformidade entre os gêneros, a outra cena enunciativa destacada e que emergiu nas narrativas de quase todos/as os/as entrevistados/as¹⁴ vincula-se às **questões de gênero e suas relações com a homossexualidade**. Indagados/as sobre quando e como começaram a se identificar como gays, e consequentemente, justificar sua homossexualidade, eles/as utilizam-se dessas enunciações, no âmbito das questões de gênero, para indicar quais foram os primeiros atributos na infância, elencados como parte da sua constituição.

Cindy: *Por não gostar das coisas convencionais que meninos gostavam, de jogar futebol.*

Véto: *Eu acho que todos nós fugimos desses padrões, né? Na infância, é brinquedo com boneca, de casinha, mas pra minha família não foi tão estranho, porque eu tenho quatro irmãs. Então, a convivência com elas fez com que o pessoal pensasse, é porque vive no meio de mulheres.*

Léo: *Eu sempre tive atitudes. Eu brincava de boneca, eu gostava sempre de ser a Barbie.*

Naraya Luisa Brum: *[...] eu brincava de Barbie com as minhas primas e, quando a gente brincava de escolinha eu sempre era a professora. Às vezes, nas brincadeiras, eu me vestia de mulher.*

Maria Regina: *Quando eu era criança, eu tinha horror de brinquedo de menino. Eu me lembro que brincava de casinha [...] sempre gostei de coisas femininas mesmo.*

Ricardo: *Quando eu era menor, era criança, eu brincava de Xuxa, colocava a saia da minha mãe, [...] um guardanapo na cabeça pra fazer de cabelo, brincava assim [...].*

Robert: *A gente, quando é criança, tu sabes que existe algo diferente em ti, o jeito que tu pensas sobre as coisas, como que tu brincas, o tipo de brincadeiras que tu queres, quais as coisas que tu gostas, por quem que tu te interessas. Eu lembro desde sempre de já brincar e já me interessar por coisas diferentes. Tanto que a minha irmã fazia bonecas para eu brincar.*

Os marcadores sociais que distinguem os gêneros, masculino e feminino, definem aquilo que pode e não pode ser feito pelos sujeitos. Ultrapassar as

¹⁴ Enfatizamos que essa questão emerge nas narrativas de quase todos os sujeitos, com exceção nas de Luciana Guerra, que afirma que nunca se sentiu um homem homossexual, porque sempre teve atração afetivo-sexual por mulheres. Luciana Guerra se identifica como transexual lésbica.

fronteiras de cada gênero – atitudes, gestos, posturas, modos de ser e se portar na sociedade – é uma maneira de colocar sob suspeita a própria sexualidade. Escapar às normas estabelecidas socialmente aos gêneros pode ser considerado um indicador de desvio da sexualidade dita normal, uma vez que ser homem e mulher, na sociedade, possui suas representações e significados que devem ser seguidos à risca. A sexualidade “desviante” acaba por fragilizar ou borrar as fronteiras.

As narrativas evidenciam que escapar de tais “marcas de gênero”, estabelecidas socialmente, contribuem para que os sujeitos justifiquem o reconhecimento de si como sujeito homossexual, buscando estabelecer uma coerência na construção das suas subjetividades. Ao falar em coerência, não estamos referindo-nos à coerência no sentido da inteligibilidade cultural proposta por Butler (2010, p.38), quando refere-se às “[...] 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.”, mas sim no sentido de que é como se nos corpos desses sujeitos já tivessem sido tatuadas as experiências de si desde o nascimento, experiências essas que fazem menção às vivências em relação aos gêneros na infância. Operamos com o conceito de experiência problematizado por Larrosa (1994, p.43), o qual afirma

[...] que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Esse processo de inventar e reinventar, de fabricar-se, de narrar-se dos sujeitos gays, travestis e transexuais, é construído em meio às relações que se estabelecem na sociedade. Neste sentido, tais sujeitos buscam dar sentido a quem são, a partir de discursos produzidos na e pela sociedade. Nas narrativas apresentadas, podemos evidenciar que os sujeitos buscam um caráter de normalidade e justificativa para a homossexualidade, já que afirmam que é na infância que percebem o interesse pelas “coisas” ditas do gênero masculino e do gênero feminino, que se opõem ao seu sexo biológico. Tais sujeitos buscam, a partir dessas questões, uma maneira de fundamentar, legitimar sua subjetividade

na busca de uma explicação no âmbito da normalidade. Esses sujeitos buscam atribuir às subjetividades consideradas desviantes – gays, travestis e transexuais – um caráter de normalidade, a partir da consideração de que a homossexualidade, por exemplo, é, desde a infância, parte de sua constituição, o que evidencia que, para eles/as, a homossexualidade não é um desvio ou uma anormalidade, mas sim algo “natural”, já que destacam fatos vivenciados no início de suas vidas que justificam esse entendimento.

Tecendo (in)conclusões

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.” Foucault (2007, p.13).

Ao finalizar este texto, não consideramos esgotadas as possibilidades de reflexões e de olhares sobre o material produzido e apresentado neste artigo. As análises produzidas evidenciam um olhar entre os múltiplos que poderiam ter sido abordados, ou seja, outros vieses poderiam ter sido atribuídos às enunciações destacadas, bem como outras poderiam ter sido apontadas. Nosso objetivo em analisar as enunciações que emergiram neste estudo, conforme já mencionamos, não consistiu em buscar desvelar algo detrás das narrativas apresentadas, mas sim olhar tais enunciações, reconhecê-las e entender as conexões estabelecidas entre as mesmas, buscando compreendê-las em sua relação com a constituição da homossexualidade, que é um dos enunciados que constituem o discurso da homossexualidade.

O processo de análise empreendido neste trabalho, portanto, possibilitou-nos destacar três cenas enunciativas que atravessam a constituição dos sujeitos participantes deste estudo. A primeira cena enunciativa elencada para análise refere-se à busca de uma explicação ou origem para a homossexualidade, em que as narrativas apontam que os sujeitos intentam, a partir do discurso científico, justificar o por quê “desviam da norma”, ou seja, porque são gays, travestis e transexuais, bem como legitimar sua subjetividade a partir de uma vontade de verdade. A segunda diz respeito ao desejo pelo/a outro/a como marcador das subjetividades gays e, posteriormente, travestis e transexuais. Neste sentido, os sujeitos apontam o quanto o desejo pelo/a outro/a contribui para entender-se e identificarem-se como tais. A última cena enunciativa destacada aponta para as questões de gênero atreladas a esse processo de identificação e reconhecimento como gay, travesti e transexual. Os/As entrevistados/as narram fatos ocorridos no decorrer de suas vidas, principalmente durante a infância, buscando, de certa forma, estabelecer uma coerência na construção das suas subjetividades,

explicando, a partir de suas experiências, as relações estabelecidas entre a homossexualidade e as questões de gênero.

Essas três cenas enunciativas que formam o enunciado da constituição da homossexualidade, potencializam, ao nosso ver, a produção do discurso da homossexualidade, evidenciando que as questões discutidas nessas enunciações perpassam a homossexualidade dos sujeitos entrevistados. O discurso da homossexualidade, portanto, adquire visibilidade a partir dessas enunciações.

Salientamos que o entrecruzamento das enunciações elencadas para discussão neste artigo, possibilita entendermos como constituem-se os sujeitos que participaram deste estudo e quais são as práticas de si e as estratégias de fabricação de si envolvidas nesse processo de produção de suas subjetividades.

As narrativas analisadas são produzidas por “vozes” de diferentes sujeitos; no entanto, elas encontram-se constituindo um mesmo e determinado enunciado que ao se entrelaçar com os demais, forma essa rede enunciativa que compõe o discurso da homossexualidade dos sujeitos. Esse processo de construção do eu, de (re)invenção de si compreende novas maneiras de ser e estar no mundo, novas formas de relações, novos modos de vida, outras possibilidades de viver os desejos e os prazeres.

As enunciações elencadas referem-se à constituição dos sujeitos de uma determinada época e contexto social, e inscrevem-se no dispositivo da sexualidade da contemporaneidade. Esse dispositivo trata da produção da sexualidade a partir de múltiplos discursos, práticas, saberes, poderes, prazeres, que compreendem determinado momento histórico, político, cultural e também social. Os sujeitos constituem-se a partir desses discursos, circundantes na sociedade, que produzem efeitos na sua construção biográfica.

O Eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o Eu que me inscreve, ao mesmo tempo, como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história que conto sobre mim mesmo. [...] o sujeito é essa figura flexível e movente a quem é dado compreender-se como autor de sua história e dele mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99, grifo do autor).

A partir das narrativas, evidenciamos que os sujeitos constroem as suas subjetividades nas relações que se estabelecem com o/a outro/a na sociedade. A relação com o/a outro/a e com a história do/a outro/a possibilita que a própria história seja construída. Entretanto, cada sujeito compõe a sua história com todas as suas singularidades, as suas particularidades a qual é narrada pelo próprio sujeito, que é o/a autor/a dessa história. As narrativas analisadas não totalizam a história de cada um/a, mas evidenciam os caminhos trilhados por eles/as, os quais possibilitam-nos compreender como se constituíram, como se entendem enquanto sujeitos de uma sexualidade e como se produzem a partir de suas experiências de vida, ou seja, a partir de suas artes de existência.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual da história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CAETANO, M. R. V. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 2005. [157]p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

EWALD, F. Foucault e a norma. In: EWALD, F. (Org.). **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993. p. 77-125.

FOUCAULT, M. **Da amizade como modo de vida gay**. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

_____. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 273-295.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. 20.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, São Paulo, n.5, p.260-277, 2004b. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. Um diálogo sobre os prazeres do sexo. In: FOUCAULT, M. (Org.). **Um diálogo sobre os prazeres do sexo: Nietzsche, Freud e Marx**. Theatrum Philosophicum. São Paulo: Landy, 2000. p. 11-45.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GREEN, J. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e da educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, R. **Foucault**: a ciência e o saber. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PERES, W. S. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v.12, n.2, p.57-65, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/935/798>>. Acesso em: 5 set. 2011.

_____. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 235-264.

PRECIADO, B. Las políticas del sexo y del deseo. **Revista ñ**, Buenos Aires, v.19, jun. 2010. Disponível em: <http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/06/19/_-02203127.htm>. Acesso em: 8 set. 2011.

SOUZA FILHO, A. de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 95-124.

_____. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO A.; SOUZA FILHO, A. de (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.13-26.

VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

Resumo

A (re)invenção de si no entrelaçar das enunciações de gays, travestis e transexuais

O presente artigo tem, como objetivo, investigar a constituição de sujeitos, os quais autoidentificam-se como gays, travestis e transexuais, problematizando algumas enunciações envolvidas nos seus processos de subjetivação. Para tanto, analisamos narrativas desses sujeitos, a partir de algumas ferramentas propostas por Michel Foucault. Tais narrativas foram produzidas através da metodologia da História Oral. No processo de análise empreendido neste trabalho, destacamos três cenas enunciativas – a busca de uma explicação natural para a homossexualidade; o desejo pelo/a outro/a como marcador dessa subjetividade e as questões de gêneros atreladas a esse processo de reconhecimento como gays, travestis e transexuais. Tais cenas enunciativas se entrelaçam e constituem o enunciado que nomeamos a constituição da homossexualidade dos sujeitos que participaram desse estudo.

Palavras-chave: Constituição. Sujeitos. Homossexualidade.

Abstract

The (re)invention of oneself in the intertwining of statements: stories of gays, transvestites and transsexuals

Abstract: *This article aims to investigate the constitution of subjects, who recognize themselves as gays, transvestites and transsexuals, questioning some statements and some of the practices involved in the processes of subjectification. For that, we analyzed the narratives of these subjects, using tools proposed by Michel Foucault. Such narratives were produced using the Oral History methodology. In the process of analysis used in this paper, we highlight three statements - the search for a natural explanation for homosexuality; the desire for the other as a marker of subjectivity; and gender issues linked to this process of recognition as gays, transvestites and transsexuals. They are all intertwined and form the enunciate that we name as constitution of homosexuality of the subjects who took part in this study.*

Keywords: *Constitution. Subjects. Homosexuality.*

A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso

Apoliana Regina GROFF¹

Kátia MAHEIRIE²

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira MENDES³

Introdução

A educação sexual que se efetiva na Universidade do Estado de Santa Catarina, por meio de estudos nas Disciplinas do Curso de Pedagogia a Distância denominadas Educação e Sexualidade e Educação Sexual Interfaces Curriculares, coloca-se a dialogar com autores de tradição marxista cujo interesse volta-se para a tomada de consciência do sujeito no âmbito da sua sexualidade que é histórica, política e culturalmente significada. É a partir deste contexto de formação, onde a educação sexual se faz presente como campo de estudo, que nos situamos para

¹ Doutora em Psicologia. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina – Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – poligroff@gmail.com

² Doutora em Psicologia Social. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Pós-Graduação em Psicologia Social. São Paulo – SP - Brasil. 06414-007. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia com estágio Pós-Doutoral em Educação pela UNICAMP. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – maheirie@gmail.com

³ Doutoranda em Psicologia. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Educação a Distância. Florianópolis – SC – Brasil. 88035-001 – patpereiramendes@gmail.com

entrelaçar olhares que se voltam à formação de professores, ao contexto escolar e às legislações e políticas educacionais.

Figueiró (2006) explicita que a abordagem da educação sexual voltada para a emancipação é uma abordagem política, cunhada pela estudiosa Maria Amélia Goldberg⁴, no Brasil, na década de 80. Para essas autoras a educação sexual nos espaços educativos formais e não formais precisa possibilitar uma compreensão consciente da sexualidade em todas as suas expressões e vivências, para que os/as estudantes possam se posicionar criticamente com relação à amplitude de questões sociais, políticas e culturais que envolvem a sexualidade.

Atualmente encontramos interlocuções com autores pós-estruturalistas que corroboram para a compreensão da sexualidade em suas implicações geracionais, de raça, de nacionalidade, étnicas, religiosas, de classes e que explicitam as muitas formas de nos constituirmos como homens, mulheres, transgêneros e mesmo numa corporeidade não binária, ampliando, assim, os estudos acerca da educação sexual e das “pedagogias da sexualidade”. Por pedagogias da sexualidade, Louro (2007) compreende as formas de apropriação dos discursos sobre os corpos e a sexualidade, que normatizam e regulam aquilo do que se pode falar ou se deve silenciar, ou ainda, quem pode falar e quem não pode. Esclarece a autora que sua intenção, nessa reflexão sobre as pedagogias da sexualidade, foi questionar e problematizar as verdades construídas sobre o corpo e sobre a sexualidade. Acrescenta a afirmação de que ao “[...] fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural.” (LOURO, 2007, p.33).

Essa breve incursão a respeito da educação sexual com a qual nos comprometemos, convém para confirmarmos “à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” e que a sexualidade “[...] é “apreendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.” (LOURO, 2007, p.11). Para quem trabalha no âmbito das questões sobre sexualidades e educação sexual, as compreensões aqui apresentadas não são uma novidade. Porém, no Brasil, mais fortemente no ano de 2014, iniciou-se uma série de discussões em que, a nosso ver, houve uma equivocada preocupação com as questões que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Tratamos como equivocada, pois, a atenção se voltou não para a ampliação das discussões envolvendo estas realidades, ao contrário, a preocupação esteve em eliminar tal discussão do Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴ Esta autora, professora na Universidade de São Paulo – USP, escreveu o livro “Educação Sexual: uma proposta, um desafio”, publicado pela Editora Cortez no ano de 1985.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), sancionado em 15 de junho 2014 pela Lei nº 13.005, infelizmente, retirou do seu conteúdo o dispositivo que previa não só a promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual, como também a promoção da igualdade racial nos contextos escolares. Este cenário de retrocesso na linguagem jurídica presente na educação, evidenciou a força de um movimento fundamentalista no Brasil, representado na câmara federal por deputados da chamada “bancada evangélica” por deputados católicos conservadores. Preocupados em manter princípios que negam o gênero como uma construção histórica, social e cultural, bem como as múltiplas possibilidades de expressão das sexualidades e das formas contemporâneas de constituição familiar, estes setores conservadores tem negado a perspectiva de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos.

Elegemos a palavra retrocesso, pois, na década de 80 no Brasil, trabalhos voltados para uma política de emancipação da sexualidade já eram trazidos para o diálogo nas escolas. Antes mesmo disso, em 1970, Naumi de Vasconcelos apresentava sua Tese de Licenciatura em *Science Sexologiques et Familiales, Essai d'une critique des dogmatismes sexuels*⁵, na Universidade Catholique de Louvain. Ou seja, desde então, muitas Instituições de Ensino Superior no Brasil desenvolvem pesquisas voltadas a esta temática, representados em muitos grupos chancelados pelo CNPQ⁶. Isso sem mencionarmos todas as conquistas dos movimentos feministas, de enfrentamento a homofobia, lesbofobia, transfobia e de direitos humanos ao longo do século XX e XXI. Todas essas conquistas de espaços e de visibilidades confirmam que não há mais como retroceder no campo das propostas educativas sua interface com as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nesta direção, entendemos que “[...] o campo da sexualidade e da educação sexual, com ênfase nas relações de gênero, constitui espaço importante para a efetivação de propostas concretas de ação em que se combata a discriminação, o preconceito e a violência.” (COSTA et al., 2009, p.5)

Diante das lutas históricas no que diz respeito à igualdade de gênero, ao casamento igualitário, ao uso do nome social pelos/as transexuais, entre outras conquistas, nos cabe questionar e reflexionar sobre: quais as implicações, em pleno século XXI, da existência de um movimento preocupado com a retirada das temáticas sobre a “promoção de igualdade de gênero e orientação sexual” dos planos que regem a educação brasileira? Quais linguagens sobre sexualidade, gênero, educação sexual foram sendo construídas ao longo do século XX e nesse início de século XIX? Como professores e professoras tem se posicionado? Que

⁵ Livro: “Os dogmatismos sexuais” publicado no Brasil, pela editora Paz e Terra, no ano de 1971.

⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

significados estão sendo produzidos nos espaços escolares? Quais palavras os/as docentes utilizam ou não em suas atuações, explicações e propostas com estas temáticas? Como a educação sexual, enquanto disciplina curricular em cursos de formação de docentes, tem sido ou não afetada?

Não intencionamos aqui desenvolver respostas a todos esses questionamentos, embora saibamos que a construção de compreensões precisa ser coletivamente pensada, pesquisada e problematizada, enfim, tensionada nos espaços de produção de saberes junto a docentes, educandos/as e demais profissionais presentes no espaço das escolas brasileiras. Nosso objetivo aqui é o de problematizar a educação sexual nos espaços de formação de professores/as e a sua relação com a produção de legislações que intentam retirar do plano educativo as reflexões sobre a “promoção da igualdade de gênero e orientação sexual”. Para refletir sobre este cenário, nos ancoramos em algumas noções teóricas do filósofo contemporâneo Jacques Rancière. No diálogo com este autor e outros interlocutores, vislumbramos a possibilidade de uma reconfiguração da educação sexual na formação de professores/as e a construção, por parte dos docentes, de um posicionamento dissidente.

A linguagem jurídica e as disputas no campo da educação

Em 2011 iniciaram as discussões das metas e estratégias para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – para os próximos dez anos. Tais discussões foram sendo realizadas durante três anos até o momento da aprovação do atual PNE em 2014. O processo de construção coletiva de uma legislação nacional coaduna com os princípios democráticos que regem a Constituição Federal. É comum entendermos a democracia a partir de uma dimensão participativa em que sujeitos e coletivos, ao dialogarem sobre determinada questão, buscam concretizar uma decisão consensual entre as partes. Expressão desta perspectiva de democracia foi a elaboração do PNE.

Interessa-nos destacar aqui as polêmicas geradas em torno de umas das estratégias previstas no documento que foi elaborado em 2011. Naquele momento, a Meta 3 - que previa a universalização, até 2016, do atendimento escolar a todos com idade entre 15 a 17 anos e, até o final da vigência do PNE, a elevação da taxa de matrículas deste grupo no ensino médio para 85% - demarcava, dentre suas estratégias, a necessidade de “[...] políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.” (BRASIL, 2011).

Como se pode observar, a primeira versão do PNE deixava clara a relação existente entre a evasão escolar e as diversas formas de preconceito e discriminação envolvendo as relações de gênero e sexualidade. Sabe-se que “[...]”

as relações sociais existentes na escola produzem representações de sexualidade e relações de gênero que devem ser analisadas, pois em sua maior parte reproduzem preconceitos e estereótipos que geram situações negativas entre meninos e meninas.” (COSTA et al., 2009, p.4). Portanto, previa criar políticas de prevenção a estas violências. No entanto, durante os debates em torno do texto do PNE, a preocupação de setores fundamentalistas com estas questões, como já salientado, forçou a retirada desta estratégia. O atual PNE 2014-2024, não menciona a palavra gênero nem orientação sexual e a estratégia descrita acima foi totalmente suprimida do texto.

No referido documento, encontramos no texto de abertura, intitulado “A história do PNE e os desafios da nova lei”, escrito por Paulo Sena - consultor legislativo da Câmara dos Deputados na Área de Educação, Cultura e Desporto – as questões polêmicas que envolveram o processo de construção do PNE. O autor demarca que:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL, 2014, p.22).

A partir da aprovação do PNE, coube aos estados e municípios iniciarem a reformulação de seus planos de educação para alinharem-se com a proposta nacional. Sabe-se que, até o momento,

[...] deputados de ao menos oito Estados e vereadores de inúmeros municípios retiraram dos Planos Estaduais e Municipais de Educação metas e estratégias destinadas à superação das desigualdades de gênero, de orientação sexual e de raça e ao combate às discriminações no ambiente escolar que violam o direito humano à educação⁷.

Diante deste cenário de retrocesso, pelo menos no que diz respeito a esta legislação educacional, vemos um recuo impresso na linguagem jurídica que

⁷ O Relatório do Governo brasileiro sobre a situação dos direitos das crianças e adolescentes do Brasil, apresentado dias 21 e 22 de setembro, durante a 70ª Sessão do Comitê dos Direitos da Criança da ONU – Organização das Nações Unidas, em Genebra (Suíça), contém dentre os principais temas destacados no documento “os retrocessos na promoção da igualdade de gênero nos planos municipais de educação”. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1458>>. Acesso em: 24 set. 2015.

versa sobre as relações de gênero e sexualidade nas escolas, o que nos provoca a pensar sobre os seus efeitos na formação de professores e professoras. Faz-nos refletir sobre os agenciamentos que este discurso conservador, sexista, a-histórico e opressor pode vir a efetuar no campo das práticas pedagógicas cotidianas, na formação de docentes, nas escolas públicas e privadas brasileiras, dando especial atenção “a legalidade que oferecem para que tais discussões ocorram neste cenário” (LEÃO; RIBEIRO, 2012, p.29).

Neste contexto, observamos que há outros documentos educacionais em vigor, como é o caso do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), onde, em consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, prevê que a educação, em todos os seus níveis, deve contribuir para “[...] a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras).” (BRASIL, 2007, p.18). Explicitamos que há um movimento que considera a pluralidade de modos de vida e a importância de um trabalho crítico nos espaços escolares que dialogue, problematize e considere as dimensões de gênero e sexualidade em toda a sua historicidade, porém, ao mesmo tempo, vemos a presença de um movimento que intenciona silenciar essa perspectiva.

Para sintetizarmos esse cenário, sob o qual convidamos os/as docentes a refletirem, não podemos deixar de mencionar a conquista que foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que consta uma proposta de “orientação sexual” prevendo os seguintes temas transversais para a educação básica: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (BRASIL, 1998), sendo que estes deveriam ser incorporados às disciplinas curriculares e trabalhos educativos já existentes nas escolas. Os PCNs foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, no período de 1995 a 1998. Os PCNs objetivaram apontar para a comunidade educacional a política de formação governamental. No entanto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou que a forma como os PCNs foram elaborados aconteceu de forma inversa. Chegaram à conclusão de que um documento mais restrito estava definindo orientações para um documento de maior importância como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que fez com que o CNE instituísse um caráter não obrigatório aos PCNs.

Deste modo, entendemos que este é um campo em disputa. Um campo que, por meio da linguagem jurídica, intenta pleitear os espaços políticos e sociais educativos. Ao retirar determinadas palavras e expressões das legislações, se imprime o que se deve ou não falar, o que é ou não preciso dizer sobre

determinados assuntos na escola e, conseqüentemente, na formação de docentes. Além disso, se constrói uma ideia de consenso sobre determinada questão, a partir do momento em que esta passa por um longo período de discussão coletiva nas esferas democráticas do país. Um processo que, neste caso, tencionou um vácuo na possibilidade de conversação nas escolas. Mas, por outro lado, por conta da própria linguagem jurídica na educação não se apresentar de modo consensual, como vimos acima, ela revela a existência de “um conflito sobre a configuração do mundo sensível” (RANCIÈRE, 2006, p.373) que precisa ser olhado por nós.

Assim, é urgente “[...] a necessidade de dialogarmos com enunciados que coincidem com uma racionalidade jurídica, para polemizar e olhar para o que ela produz nos contextos escolares.” (GROFF, 2015, p.134). Faz-se necessário problematizar a força destas legislações na configuração e reconfiguração das escolas. Como a lei se expressa na linguagem da convivência educativa cotidiana? Quais os seus efeitos no estudo das disciplinas que abordam a educação sexual na formação de docentes? E ainda: o predomínio da linguagem jurídica na educação condiciona a perda da responsabilidade ética com o outro?⁸ Há a produção de um dissenso capaz de invisibilizar e amordçar as diferenças de gêneros e sexualidades?

Entre legislações e práticas educativas: diálogos teóricos

Diante do cenário aqui apresentado, desse breve olhar sobre o campo de disputa nos conteúdos das legislações e que certamente afetam os/as docentes em seus espaços educativos, nos colocamos a pensar sobre a formação docente. Este contexto nos provoca a reavaliar também a importância de uma formação crítica e questionadora voltada para o processo de elaboração destes documentos. Uma formação que viabilize reflexões sobre os efeitos das legislações nas relações educativas, bem como sobre a própria ideia de democracia participativa. Alertamos que não somos contrárias à participação, entretanto, vislumbramos a importância de uma concepção outra de democracia. Uma democracia radical e plural que transfigure a própria noção habitual de política e/ou participação política.

A ideia de uma democracia radical e plural expressa nas teorizações de autores contemporâneos como Chantal Mouffe, Ernesto Laclau e Jacques Rancière, vem ratificar que a única forma de salvaguardar a democracia

⁸ Esta questão emerge das reflexões realizadas por Skliar (2014), quando este problematiza o predomínio da razão e da linguagem jurídica na educação ao se sobrepor à linguagem da convivência, condicionando a perda da responsabilidade ética com o outro.

seria instalar um descontentamento, um dissenso. Esses autores caminham contrários à ideia de consenso presente nos posicionamentos de uma democracia participativa. Para eles, todo consenso expressa uma forma de exclusão. Como explicita Mouffe (2003, p.11) “[...] o tipo de teoria política democrática dominante atualmente não pode nos ajudar a entender a importância do dissenso numa sociedade democrática.”, até mesmo porque, o dissenso, o conflito e a tensão, para racionalidade moderna, são sinônimos de desordem, caos e incivilidade. Ou seja, o conflito se apresenta como um perigo para lógica de uma gestão democrática que se pauta na busca pelos acordos consensuais.

Prado (2013)⁹ nos explica que a consequência de uma visão de democracia radical e plural, a que estamos convidando os/as docentes a pensarem, é a de assumir que o dissenso e o conflito fazem parte da vida social de uma maneira inerradicável. Não há como não existirem conflitos na ordem social e, deste modo, o dissenso é entendido como constituinte da vida e o cerne do que Rancière (1996, 2006, 2010, 2014) entende por sendo a política. A política para Rancière (2006, p.368) não é a forma como “[...] indivíduos e grupos em geral combinam seus interesses e sentimentos. É antes um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível.”

A política acontece, então, quando um conflito coloca em evidência a existência de outros mundos. Ou seja, evidencia que não há apenas um modo de funcionamento das coisas, que não há apenas um modo de ser homem e de ser mulher, que não há uma verdade sobre a sexualidade, enfim, que não há apenas um mundo possível. Assim, política aparece quando o argumento consensual é questionado, e o que era considerado como inquestionável “[...] irrompe diante de olhos acostumados à normalidade (e à normalização) e promove rupturas.” (MARQUES; SENA, 2013, p.7). Com isso, a política dá visibilidade a outros modos de ser e viver, mostrando que há uma partilha do mundo sensível, isto é, “[...] partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.” (RANCIÈRE, 2014, p.15).

As colocações de Rancière sobre a partilha do sensível, na ideia de que há um comum que é partilhado e que existem lugares e partes determinadas, e, no entanto, há aqueles que tomam ou não tomam parte nessa partilha, posicionam o autor a diferenciar aquilo que ele entende como política em relação ao que ele

⁹ Apontamentos registrados no Curso Por que estudar política? Ministrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Santa Catarina, pelo professor Dr. Marco Aurélio Máximo Prado da Universidade Federal de Minas Gerais.

chama de gestão ou de polícia. Costuma-se designar com “a palavra *política* o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações”, inclusos aí “a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição” (RANCIÈRE, 2006, p.372, grifo do autor). Contudo, o autor propõe para esse conjunto de processos comumente chamado de política, a denominação de polícia ou gestão.

Proponho chamá-lo de polícia, ampliando portanto o sentido habitual dessa noção, dando-lhe também um sentido neutro, não pejorativo, ao considerar as funções de vigilância, de repressão habitualmente associados a essa palavra como formas particulares de uma ordem muito mais geral que é a da distribuição sensível dos corpos em comunidade. (RANCIÈRE, 2006, p.372).

Acrescentamos que é “a ordem do visível e do dizível que determina a distribuição das partes e dos papéis ao determinar primeiramente a visibilidade mesma das “capacidades” e das “incapacidades” associadas a tal lugar ou a tal função” (RANCIÈRE, 2006, p.372). Em outras palavras, a polícia diz respeito a um determinado ordenamento que é vivido como natural, em que há uma clara hierarquização social constituída a partir da definição das funções de cada um e de cada uma na comunidade. Este ordenamento, intenta, a todo o momento, nos dizer que nele todos fazem parte, de que todos são contados. Não obstante, ao ampliar o conceito de polícia, Rancière (2006, 2010) restringe então o seu entendimento do que é a política:

Proponho reservar a palavra *política* ao conjunto das atividades que vêm perturbar a ordem da polícia pela inscrição da pressuposição que lhe é inteiramente heterogênea. Essa pressuposição é a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Essa igualdade não se inscreve diretamente na ordem social. Manifesta-se apenas pelo dissenso, no sentido mais originário do termo: uma perturbação no sensível, uma modificação singular do que é visível, dizível, contável. (RANCIÈRE, 2006, p.372, grifo do autor).

Como é possível identificar nas explicações do autor, o dissenso é de suma importância e deve ser observado não como “oposição entre um governo e pessoas que o contestam” (RANCIÈRE, 2006, p.373), mas como um conflito na configuração do sensível, isto é, a perturbação de espaços destinados a um determinado fim, a reconfiguração de determinadas normas e lugares sociais. Dessa forma, a política não é uma luta de classes ou de partidos, “[...] a política é um conflito sobre a configuração do mundo sensível na qual podem aparecer atores e objetos desses conflitos.” (RANCIÈRE, 2006, p.373) como, por

exemplo, a luta dos coletivos para a reconfiguração de normativas que colocam a “igualdade de gênero e orientação sexual” nas políticas educacionais.

Como elucidada Prado (2013) é exatamente na compreensão desse conflito que reside a raiz de uma democracia radical e plural, pois não há como excluir o conflito da vida social. Assim, quando olhamos para os documentos que legislam sobre a educação brasileira, observamos nestes a coexistência de perspectivas divergentes que, no entanto, podem vir a se tornar discursos monológicos nas práticas pedagógicas, a partir da eleição de apenas uma única perspectiva. É preciso que esta divergência, ou seja, que estes discursos possam ganhar relevo nos espaços educativos com o intuito de instaurar dissensos. É o dissenso que dá visibilidade e lugar de discurso para as múltiplas possibilidades de vivência dos gêneros e das sexualidades. É preciso, nesse sentido, possibilitar a emergência de sujeitos políticos capazes de polemizar a especificidade da gestão/polícia e, deste modo, concretizar a democracia, como pensada pelos nossos interlocutores neste texto.

Um convite ao dissenso

Sabemos da complexidade das reflexões postas aqui a respeito da democracia e do dissenso. No entanto, antes de desenvolver com densidade as noções filosóficas que envolvem estes conceitos, nos preocupamos em utilizá-los como dispositivos articuladores de nossa reflexão sobre a relação entre a educação sexual na formação de professores e as legislações educativas. A linha de nossas argumentações encontraram os limites de uma escrita breve, como também os limites de um ensaio teórico em construção. Contudo, reconhecemos nos escritos do filósofo francês, um diálogo potente e em aberto com o campo da educação e, mais especificamente, com os aspectos polêmicos que envolvem a educação sexual e as questões relacionadas a gêneros e sexualidades. Rancière é um autor que não deseja seguidores, muito menos prescreve caminhos. O que concretizamos neste momento, a partir da leitura de alguns de seus escritos, foi o início de um diálogo e um convite ao dissenso.

Entendemos que é de primordial importância que os educadores e educadoras não condicionem suas ações, na intenção de um diálogo ou da problematização sobre gêneros e sexualidades, por exemplo, às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar. Sabe-se que “[...] a escola se tornou palco onde a sexualidade se manifesta com todo o seu vigor, mas encontra a indiferença, a negação e o preconceito quando foge da norma culturalmente estabelecida.” (COSTA et al., 2009, p.4). Portanto, é preciso que a formação de docentes abarque esse diálogo a respeito do que o consenso produz e, sobretudo, contemple a importância do dissenso para que a tarefa da democracia se concretize.

Tal tarefa é a de criar um campo de litígio capaz de dar visibilidade e discursividade ao que até então se apresentava como um consenso natural. Provocar o dissenso no âmbito da educação e, mais especificamente, no campo de estudos da educação sexual na formação de professores/as, implica a “[...] construção de formas potencializadoras de pensar, sentir e agir em relação à sexualidade, sendo essas subversivas às normas e aos preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos.” (GESSER et al., 2012, p.233). Envolve também uma educação sexual que diverge de tudo aquilo que é dado como normal; que contesta a unicidade do mundo; que se responsabiliza eticamente com o outro; que entende que a democracia só se realiza, no seu aspecto mais profundo, quando há uma reconfiguração do mundo sensível na qual a parte dos sem-parte toma o lugar da configuração.

Por fim, registramos nosso convite para que professores e professoras produzam dissensos em suas práticas, por meio do seu comprometimento com os direitos humanos, com as lutas históricas dos movimentos feministas e de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. O convite é para que exerçam uma relação educativa na escola sem se eximir das interferências necessárias diante das discriminações e opressões de gênero, diante da homofobia, lesbofobia e transfobia. E ainda, uma atuação que potencialize as diferenças como realidade relacional e afirmadora da dialogia da vida, em detrimento de discursos monológicos, fundamentalistas e sexistas que intentam estratificar e embrutecer¹⁰ os corpos e a vitalidade do mundo.

¹⁰ Para Rancière há um método embrutecedor “que provoca no pensamento daquele que fala o sentimento de sua própria incapacidade” (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p.188).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**: Projeto de Lei. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COSTA, A. P. et al. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.4, n.1, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691/2401>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado de Letras; Londrina: EDUEL, 2006.

GESSER, M. et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.16, n.2, p.229-236, 2012.

GROFF, A. R. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violência**: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in) visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.7, n.1, p.28-37, 2012.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, A. C. S.; SENNA, G. A política e a estética em lixo extraordinário: dano, dissenso e desidentificação. **Novos Olhares: Revista de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Midiáticos**, São Paulo, v.2, n.2, p.6-17, 2013.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, n.3, p.11-26, out. 2003.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. 2.ed. São Paulo: EXO experimental: 34, 2014.

_____. Nossa ordem policial: o que pode ser dito, visto e feito. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.1, n.15, p.81–90, out. 2010.

_____. O dissenso. In: NOVAES, A. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Arte, 2006. p.367 - 382.

_____. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: 34, 1996.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Atualidade de o mestre ignorante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.185-202, abr. 2003.

Resumo

A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso

Este artigo apresenta um olhar acerca da educação sexual, como ela vem sendo compreendida historicamente no cenário educativo brasileiro, bem como os avanços, retrocessos e desafios que ela tem enfrentado no âmbito das políticas educacionais atuais. Nosso objetivo é problematizar a educação sexual nos espaços de formação de professores/as e a sua relação com a produção de legislações que intentam retirar do plano educativo as reflexões sobre a “promoção da igualdade de gênero e orientação sexual”. Para refletir sobre este cenário, nos ancoramos nas noções de dissenso, gestão e democracia, do filósofo francês Jacques Rancière. No diálogo com este autor, abrimos a possibilidade para que professores e professoras adentrem este campo de sensibilidade desde uma posição dissidente, no sentido de produzir outras reconfigurações em torno da educação sexual nas escolas.

Palavras-chave: Educação sexual. Formação de professores/as. Legislações. Dissenso. Jacques Rancière.

Abstract

Sex education and the training of teachers an invitation to dissent

In this work, we present a look about sexual education, as it has been historically understood in the Brazilian educational setting, as well as advances, setbacks and challenges it has faced in the context of current educational policies. Our intention is to discuss sex education in teacher training spaces and their relationship with the production of laws that aim to remove reflections on the “promotion of gender equality and sexual orientation” from the educational plan. To reflect on this scenario we anchored in notions of dissensus, management and democracy, by the French philosopher Jacques Rancière. In dialogue with the author, we opened the possibility for teachers access this field of sensibility from a dissident position, to produce other reconfigurations around sexual education in schools.

Keywords: Sex education. Teacher training. Laws. Dissensus. Jacques Rancière.

Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores

Ana Paula Leivar BRANCALEONI¹
Rosemary Rodrigues de OLIVEIRA²

Introdução

A sexualidade, independentemente de sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer. Trata-se de um aspecto fundamental no processo de construção da identidade e se manifesta, de formas diferentes, desde o nascimento até a morte, abarcando dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais. Assim, desde as primeiras vivências de prazer, nos contatos do bebê com o adulto (frequentemente a mãe), a sexualidade é construída, pelo sujeito, a partir das possibilidades culturalmente estabelecidas, sendo, portanto, um processo permanentemente permeado por valores, crenças e de padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Ressalta-se, neste contexto, o ambiente escolar como um espaço permeado pela sexualidade. A escola é um lugar de informação e formação, no qual estão

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Departamento de Economia Rural. Jaboticabal – SP - Brasil. 14884-900. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - anapaulabrancaleoni@gmail.com

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - Departamento de Economia Rural. Jaboticabal – SP - Brasil. 14884-900 - oliveirose@fcav.unesp.br

presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “*curriculum*”, um percurso a ser percorrido pelo aluno, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos indivíduos que dela participam (SEFFNER, 1998).

Como afirmam Ribeiro, Souza e Souza (2004, p.110), entende-se a o processo pedagógico como:

Um sistema em que se articulam práticas discursivas implicadas em relações de poder e significação que, ao construir conhecimentos, desejos e valores, se encontram implicadas na constituição de identidades/subjetividades.

Assim, além dos saberes clássicos e tradicionais, a escola constrói e transmite outros saberes. Educar para a saúde, além de ser responsabilidade dos serviços de saúde, é também dever da escola por ser uma instituição capaz de transformar-se em um espaço de promoção a uma vida saudável, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Contudo, como aponta Bento (2011), hegemonicamente a escola participa da constituição e reprodução do “heteroterrorismo”, afirmando uma dada norma acerca da sexualidade e do gênero, através de regras, leis, interdições e punições. Assim, aqueles que não se enquadram nesses padrões estabelecidos de normalidade são desumanizados e, inclusive, excluídos da perspectiva dos direitos humanos fundamentais.

Destaca-se que, especialmente com a atuação dos movimentos sociais LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), novos temas e problemas surgem todos os dias e não faltam pressões para que a escola “se encarregue” deles. Assim, a problemática da sexualidade e do gênero é um dos temas emergentes que fica parado na porta das escolas, pedindo para entrar e lá ser discutido. Isso provoca temores em muitos professores, pois no bojo do tema “sexualidade” costuma vir uma série de assuntos polêmicos e constrangedores: sexo, drogas, homossexualidade, promiscuidade, doença, agonia, morte, pecado, discriminação, masculino e feminino, entre outros (SEFFNER, 1998). Devido a esses temores associados e explicados, em parte, pela dificuldade da comunidade escolar em lidar com temas tão permeados por valores. Os professores, muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresentados como “perigosos”, intimamente articulados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo

delegado ao campo da Biologia (REIS; RIBEIRO, 2005). Como afirma Bento (2011, p.555):

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais guardiãs das normas de gênero e produtoras da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em evasão.

Bento (2011) destaca toda uma dinâmica que se processa no ambiente escolar, que atua na expulsão do diferente, materializando o inconfesso “desejo de eliminar” aqueles que rompem com as normas estabelecidas, que afrontam o binarismo de gênero, por meio do qual se compreende e estabelece-se uma relação lógica, que não pode ser questionada, de congruência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Ao normalizar essa configuração, patologizam-se todos aqueles que não se enquadram na mesma e que, portanto, não são desejados, também, no ambiente escolar. Dessa maneira, dizer que os que rompem com os padrões evadem frequentemente da escola é encobrir, com tecido espesso, o heteroterrorismo que pauta o cotidiano da escola e suas práticas pedagógicas.

Entre as normalizações presentes da escola, conforme Ribeiro, Souza e Souza (2004), destaca-se a crença na “assexualidade e inocência das crianças menores”, nesse sentido tratam de temas referentes à sexualidade e ao gênero, junto às mesmas, seria incitá-las à prática do sexo e à promiscuidade. Como afirmam os autores:

A primeira questão torna visível a preocupação dos professores com a existência de uma série/idade ‘certa’ para tratar desses objetos, pois o discurso presente nas escolas e em outras instâncias sociais apontam para a criança como inocente e assexuada. Portanto, caso elas venham a falar sobre sexualidade com crianças, estarão despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderá estimulá-las a ter experiências sexuais (entendimento da sexualidade como ato sexual). (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p.122).

Castro, Abramovay e Silva (2004), ao destacarem as dificuldades dos educadores para trabalhar a sexualidade e o gênero de forma explícita e pedagogicamente planejada, referem que os assuntos vêm sendo tratados principalmente como “[...] um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença.” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.38) e assinalam que a maneira como a sexualidade é abordada na escola geralmente não contempla os anseios e as curiosidades das crianças e adolescentes. Isto sucede

porque o enfoque é centralizado apenas no corpo biológico, não incluindo, portanto, os outros aspectos da sexualidade.

Esse ‘jogo de empurra entre os professores’ destaca o quanto a sexualidade e ao gênero são questões espinhosas. Mesmo com a redução da questão à reprodução e prevenção de doenças e gravidez, a tarefa de desenvolver o trabalho é o ‘mico’ que, por falta de condição de escolha, sobra com aqueles que não podem oficialmente declinar. Vale salientar, contudo, que não é exclusividade da disciplina de ciências biológicas abordar temas relacionados à sexualidade, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual (BRASIL, 1998) se baseiam no princípio que os mesmos devem ser tratados transversalmente, visto ser um elemento fundamental para a vida dos sujeitos em sociedade. Trata-se de um tema amplo e polêmico, multidimensional, demarcado pela história, pela cultura e pela configuração social. Assim, o documento oficial indica que o mesmo pode e deve ser tratado em momentos e disciplinas distintas, ou seja, deve “ser incorporado nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola” (BRASIL, 1998, p.17), pois “[...] sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 1998, p.26). No decorrer do processo de escolarização da criança e do adolescente, sabe-se que, na escola, é competência das disciplinas curriculares Ciências e Biologia tratar conteúdos como doenças sexualmente transmissíveis, fisiologia e reprodução humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio respectivamente, nos quais é especialmente difícil determinar a fronteira que separa os conceitos científicos das ciências naturais de um discurso moralizante em relação ao sexo, para crianças e adolescentes. Desse modo, a ideia de transversalidade da sexualidade, veiculada nos PCN, não coincide com a concepção generalizada de que a escola e os educadores, mais especificamente, têm sobre esse tema.

Diante do exposto, assume-se o princípio de que possibilitar que a escola discuta a sexualidade em seu caráter multidimensional, implica também que a formação do professor contemple esse aspecto. Isto porque esta discussão depende, dentre outros fatores, de docentes que se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos associados ao corpo biológico, a saber: DSTs, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino, mas, sobretudo aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos, entre outros, pois são estes aspectos que, em conjunto com a biologia, darão sentido à sexualidade e auxiliarão os professores a desenvolverem esta temática em sala de aula junto aos estudantes, na busca de possibilitar a estes atores sociais uma vivência responsável de sua sexualidade. Portanto, entende-se que o professor é o ator/autor social a quem cabe o papel de, na escola, auxiliar o estudante a subjetivar

o conhecimento, transformá-lo em algo pessoal através da reflexão sobre suas curiosidades e angústias referentes à sexualidade. Desta forma, conhecendo seu corpo, sentimentos e valores, possam viver a sexualidade de maneira mais plena, visto que os jovens necessitam de espaços em que possam questionar, desenvolver a capacidade de tomar decisões, comunicá-las aos outros, lidar com os conflitos e defender as suas opiniões, mesmo que (ou principalmente se) essas sejam contrárias às opiniões dos outros.

Embora a formação do professor seja apontada, pela literatura pertinente, como essencial no processo de discussão e construção de saberes sobre sexualidade, Silva e Megid Neto (2006), ao realizarem levantamento sobre o estado da arte da produção de cursos de pós-graduação brasileiros sobre formação de professores para o trabalho com sexualidade nos vários níveis escolares, analisou 65 teses e dissertações defendidas no período de 1977 a 2001, constatando que a formação inicial de professores, nessa temática, foi abordada somente em quatro produções e, para a ação pedagógica no processo de formação inicial, é relatada a utilização de oficinas, sem, no entanto, informar como foram operacionalizadas.

Ratificamos que a escola é instituição em que são veiculados os valores hegemônicos, que reproduzem relações de dominação também no que se refere ao gênero e à nossa relação com a sexualidade. Contudo, a mesma também pode vir a se constituir espaço de problematização e ruptura, na medida em oportunizar a reflexão e clarificação de valores, normas e sentimentos. O educador exerce uma função fundamental, seja no processo de manutenção dos valores hegemônicos e da legitimação de processos de dominação, seja na possível ruptura com o instituído. Assim, faz-se essencial conhecer as compreensões dos professores acerca de temas relativos à sexualidade, mesmo porque estas conduzem suas práticas no cotidiano educacional.

Objetivos

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar a compreensão de um grupo de educadores de uma Escola Pública acerca de temas relativos à sexualidade e ao gênero, especialmente no que se refere: a) forma como compreendem a sexualidade e o gênero; b) as relações estabelecidas entre sexualidade e idade; c) o trabalho com o tema no cotidiano escolar; d) a educação sexual na escola.

Trajetória metodológica

• A aproximação com o campo

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A

equipe educativa procurou um projeto de extensão universitária, com a demanda explícita de um trabalho a ser desenvolvido com uma das quintas-séries que “tinha muitos alunos avançados para sua idade” no que se referia à sexualidade. Afirmavam não saber como trabalhar com esses alunos que vinham de famílias promíscuas e expostos, por conta das condições financeiras e familiares (famílias desestruturadas), a estímulos impróprios para a faixa etária. Assim, desejavam trabalhos que ensinassem formas adequadas de pensar e se comportar aos estudantes em questão.

Ao se iniciarem oficinas com o referido grupo, a equipe da universidade também passou a ser percebida como agentes que “estimulavam o sexo”. Diante disso, salientou-se a necessidade de conhecer as compreensões desses educadores sobre sexualidade, gênero e educação sexual de modo a subsidiar um trabalho mais amplo com os diferentes agentes da escola. Assim, propôs-se a pesquisa, através da qual, chegaram-se aos resultados apresentados neste trabalho.

• **Abordagem de pesquisa adotada**

Pautou-se em uma metodologia qualitativa, em que se considera o pesquisador como o principal instrumento de investigação, sendo essencial o contato direto e prolongado com o campo. Nessa perspectiva, a principal atenção centra-se no processo e não em um produto matematicamente sistematizado (ALVES, 1991). Desta forma, proporciona-se um avanço na interpretação dos resultados, na medida em que oportuniza um maior aprofundamento na compreensão do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1992).

Como afirmam Bodgan e Biklen (1997) o pesquisador, nessa perspectiva busca compreender como as pessoas que vivenciam a situação estudada a significam, que valor dão a essa situação, bem como a dinâmica interna do ambiente.

• **Processo de coleta de dados**

Foi utilizada como instrumentos de coleta, especialmente a observação participante. O Observador participante, cuja influência no universo estudado não é descartada, pode participar do mesmo de diferentes formas, dependendo do grau de participação. No caso do presente trabalho, assumiu-se a condição de observador como participante (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1992; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Foram também realizados grupos temáticos de discussão com os educadores. As observações e falas nos grupos foram sistematicamente registradas em diário de campo. A coleta de dados ocorreu ao longo de um semestre com frequência semanal.

- **A análise dos resultados**

Inicialmente foi realizada uma leitura completa e minuciosa dos registros de diário de campo e dos registros das falas dos participantes dos grupos temáticos de modo a imergir no material. Progressivamente foram sendo identificadas unidades temáticas (BARDIN, 1977). Essas unidades referem-se à identificação de um **tema**, que, neste caso, tratava-se dos aspectos centrais, do conjunto de registros realizados. O **tema**, como unidade de registro, é geralmente utilizado no estudo de valores, crenças e tendências (BARDIN, 1977) e pode ser recortado em enunciados e em proposições portadoras de significações.

Após a identificação e destaque de todos os temas encontrados, as pesquisadoras realizaram discussões a fim de que os temas fossem classificados e agregados em categorias temáticas, sendo destacadas as respostas consideradas como mais significativas e que melhor ilustram as constatações apresentadas.

Resultados e discussão

Após a análise dos dados, chegou-se aos seguintes eixos de discussão: a compreensão dos professores sobre sexualidade e gênero; o trabalho com o tema no cotidiano escolar; a educação sexual no cotidiano escolar; o trabalho com o tema sexualidade e gênero com alunos da quinta série.

- **Compreensões dos professores sobre sexualidade e gênero**

Constatou-se que os educadores apresentavam uma compreensão hegemônica que reduzia a sexualidade à prática do sexo. Referiam-se frequentemente às crianças que já haviam “despertado” para a sexualidade como aquelas que já tinham praticado ou desejavam praticar sexo. Os demais estudantes, por ainda não desejarem experimentar o ato sexual, em si, eram significadas ainda como “assexuados”. Como ilustra a fala de uma das professoras de Ciências:

Então, tem uns que não têm essa coisa de sexualidade ainda, são crianças mesmo ainda não despertaram para a sexualidade. Mas outros têm experiência mais que devia, já têm relação sexual e tudo.

Dessa forma, previam estágios “normais” de desenvolvimento, em que a questão da sexualidade deveria aparecer apenas na adolescência e como algo que precisava ser educado para que a mesma acontecesse dentro dos limites da normalidade. Nesse sentido, destaca-se a fala de um professor que ocupava a função de coordenação pedagógica:

Porque quando em casa há um ambiente mais sadio, a questão da sexualidade vai aparecer mesmo na adolescência, quando os hormônios mudam e o corpo muda. Mas com a desestruturação familiar e o estímulo que recebem, a gente tem que

enfrentar isso mais cedo do que devia. Daí vem a educação sexual. Eles precisam saber das consequências, do que é correto e o que não é bom.

Há desta forma, uma naturalização da sexualidade em detrimento de seus aspectos sociais, históricos e até mesmo de construção do próprio sujeito. Resgatam-se, aqui, as afirmações de Ribeiro, Souza e Souza (2004) ao destacarem os processos de regulação da escola por meio dos dispositivos discursivos que marcam, como seres desviantes, aqueles que não atendem aos comportamentos e atitudes previstos, para uma sexualidade inscrita como normal.

Desta forma, os educadores firmavam-se em modelos heteronormativos, em que as configurações identitárias distintas eram compreendidas como defeituosas. Apresentavam, dessa forma, uma visão biologizante e patologizante acerca da sexualidade e das relações de gênero.

Constatava-se, assim, uma redução da sexualidade e do gênero ao corpo reprodutivo, retirando o caráter existencial da mesma e convertendo-a em questão médica (CASTRO, ABRAMOVAY; SILVA, 2004). A respeito da medicalização da sexualidade, as falas de educadores, abaixo transcritas são ilustrativas:

A gente, aqui na escola, sempre traz um médico para dar as explicações, informações e orientações sobre sexualidade para os alunos.

Quando a gente percebe que tem alguma coisa de anormal com a criança, a gente chama os pais aconselhando para que procurem um médico ou um psicólogo.

Outra questão que merece destaque é a concepção binária de gênero como organizadora do cotidiano escolar. Partia-se do entendimento de que as meninas são aquelas que possuem vulva e vagina e que naturalmente, a menos que um problema ocorra, terão interesse sexual por meninos, assim como os meninos são aqueles que possuem pênis e que naturalmente se interessam por meninas. A fala do professor de matemática é bastante ilustrativa do script de papéis e comportamentos previstos para os alunos, a partir do seu genital de nascimento, segundo ele:

Porque você nota assim [...] Meninos e meninas são bem diferentes. É natural dos meninos eles gostam mais de coisas assim competitivas, violentas. Já as meninas são mais vaidosas, começam até pensar nessa coisa de namoro antes, né? É bem diferente, porque homens e mulheres são diferentes, né? Tem mais ou menos um jeito de agir das meninas e dos meninos.

Assim, meninos percebidos como efeminados e meninas entendidas como masculinizadas eram significados como anormais. Portanto, quanto mais se rompem com o padrão binário, mas são alocados como “seres adjetos”, marcados como portadores de transtornos (BENTO, 2011). Nos discursos, por diversas

vezes, compareciam sobre a designação de “problemas”. A fala do professor coordenador exemplifica esse sentido:

A gente tem problema assim [...] Por exemplo, meninos que se comportam de forma mais feminina em sala de aula. A gente fica pensando [...] chama pai e mãe pra conversar, ou não [...] é difícil. Os colegas também tiram sarro. Então, é difícil lidar.

Bento (2011) chama-nos a atenção para a gravidade da patologização das identidades que acaba por legitimar e autorizar a sentença e punição daqueles que rompem com as normas. A autora inscreve a patologização das sexualidades e identidades divergentes das normas como “o heteroterrorismo em pleno processo de funcionamento”. Como afirma a autora: “[...] os divergentes sexuais e de gênero só poderão existir em espaços apropriados, nos compêndios do saber médico e nos espaços confessionais das clínicas. Lá os encontraremos, todos hierarquizados, classificados e especificados.” (BENTO, 2011, p.557).

• O trabalho com o tema no cotidiano escolar

Observou-se também a dificuldade dos professores para trabalhar com o tema no cotidiano escolar. Evitavam o tema por não se sentirem preparados. No jogo de empurra, os professores de biologia eram entendidos como aqueles efetivamente responsáveis por desenvolver trabalhos com o tema “pois fazia parte dos conteúdos de sua disciplina”. Como afirmou o professor que exercia a função de coordenador pedagógico:

Porque esse é um tema difícil envolve muita coisa, é complicado trabalhar. É difícil eu pedir para um professor de matemática, por exemplo, trabalhar o tema, não tem formação, não sabe como. Quem tem mais condição de trabalhar o tema é o professor de ciências e biologia porque é da formação dele. É o professor de ciências e biologia que é responsável por trabalhar reprodução. Então é difícil [...]

Estas compreensões distanciam-se das preconizações traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), contudo são consonantes a dados encontrados em outras pesquisas já desenvolvidas (REIS; RIBEIRO, 2005; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004). Assim, também entre os educadores estudados, identificou-se a lacuna entre o posto pelos Parâmetros e aquilo que se sentem capazes de trabalhar e desenvolver.

Inclusive, a questão da necessidade do trabalho com a questão no cotidiano escolar compareceu como algo que causava ansiedade e desconforto. Temiam que ocorressem situações, diante das quais, não soubessem se posicionar o que permeava, inclusive, a relação estabelecida com os pais. As dúvidas eram muitas:

o que deveriam responder para os pais, quando questionados? Quais seriam as posturas mais adequadas? A professora de Biologia afirmou:

É que é assim, acontecem muitas coisas na escola. Muitas vezes a gente não sabe o que fazer. Faz o que acha certo, mas fica sempre a dúvida. Será que deveria agir assim mesmo.

Vale relatar um acontecimento bastante ilustrativo desse “não saber agir diante dos ocorridos”. Um garoto, identificado na escola como portador de necessidades especiais, furtou uma revista pornográfica em uma banca nas proximidades da instituição. Durante o período que estava na escola foi pego com a revista e confessou o furto. Segundo fala do coordenador, posteriormente ao ocorrido, não sabiam como agir no momento. Diante da dúvida, decidiram por acionar a Ronda Escolar e os pais do aluno. Os pais e o aluno seguiram na viatura da polícia até a Unidade da Ronda escolar para conversa e esclarecimentos sobre o ocorrido. Entre os educadores o assombro não dizia respeito ao furto em si, mas sim ao material do furto: “a revista pornográfica”, especialmente por ser um “aluno deficiente”. O fato de ser um adolescente “deficiente mental” e demonstrar desejo/interesse sexual comparecia como algo bastante desconcertante. Este foi apenas um, entre tantos outros casos observados, em que a perplexidade tomava conta, diante de um ocorrido que pedia respostas e ações por parte dos adultos educadores.

Frente às inseguranças dos educadores identificavam-se duas posturas predominantes: aqueles que buscavam negar a questão da sexualidade e que, inclusive, assumiam posturas mais agressivas diante dos que propunham a discussão do tema e aqueles que solicitavam receitas e manuais de conduta. As falas abaixo ilustram essas duas posturas:

Eu evito falar no assunto e dar brecha para isso. Assim a gente evita muita coisa.

A gente tem que agir, mas sabendo direitinho como fazer. Então, assim [...] nesse caso tem que fazer assim, nesse outro assado [...] quando acontece isso, quando acontece aquilo [...] assim, o que precisa fazer em cada situação. Eu queria saber exatamente a conduta correta.

Chama-se a atenção para o fato de que a principal demanda da escola era para que agíssemos nas situações que identificavam como sendo difíceis, ou que a atuação da universidade fosse diretamente com os alunos, de modo que não precisassem, eles próprios, trabalhar com o tema junto aos estudantes. Desta forma, quanto mais longe estivesse o “mico” melhor. Frente a todo desconforto, o maior desejo era que um agente externo se encarregasse do fardo representado pelo trabalho e pela lida com as questões de sexualidade e gênero.

Esses posicionamentos nos fazem refletir o quanto a formação para o trabalho com a sexualidade no cotidiano escolar foi preterida, seja no seu caráter inicial ou por propostas de formação continuada. Essas carências também foram destacadas por Silva e Megid Neto (2006). Como afirma Seffner (2011, p.570):

Abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica, feita geralmente na modalidade de formação continuada ou em serviço. Esses temas aparecem de modo imprevisto na sala de aula, e em princípio qualquer professor deve estar preparado para uma abordagem inicial. Mas um trabalho continuado deve ser desenvolvido por docentes com qualificação dispostos a enfrentar essa questão.

• O papel da escola na educação sexual

Os educadores questionavam em que medida a educação sexual seria uma tarefa da escola. Em suas compreensões, a mesma seria de responsabilidade da família. Nessa medida, atribuíam a causa dos comportamentos que julgavam inadequados, do ponto de vista da expressão da sexualidade e do gênero, à configuração familiar daquela criança e/ou jovem que se portava daquela maneira. Conforme afirmavam: “tem coisas que precisam ser ensinadas em casa”, “Se não vem de casa porque é a escola que tem que se responsabilizar”. A fala de uma das professoras é ilustrativa:

Então, o problema é que agora querem que a escola se responsabilize por coisas que não são dela. E a questão da sexualidade é uma delas. Porque isso é função da família. É que a condição das famílias hoje, você já viu. Então acaba sobrando pra escola o que não é dela. A gente tem que ensinar conteúdo e os pais educarem os filhos para a sexualidade, não é com a gente.

Patto (1999) discute a complexa relação estabelecida entre escola e família, especialmente quando se trata de famílias de baixa renda. Discute o desencontro entre ambas e ressalta o olhar preconceituoso e estereotipado acerca da família, ao localizá-la como desestruturada, partindo do pressuposto de que existe a estrutura correta, sendo a mesma única. Dessa forma, acaba-se responsabilizando unicamente a família por questões que são de caráter compartilhado.

Identifica-se, portanto, por parte dos educadores, uma concepção bastante normatizadora, sustentada na moral da família mononuclear heterossexual. O papel das instituições, desta forma, seria de adequar os mais novos aos parâmetros corretos, já estabelecidos.

É importante problematizar, ainda, a concepção de família apresentada pelos educadores ao classificarem as configurações familiares dos alunos em “famílias estruturadas” e “famílias desestruturadas”, sendo compreendida como

“estruturada e correta” aquela composta por pai, mãe e filhos (desse mesmo pai) que vivem sob o mesmo teto. A fala da professora de Geografia é ilustrativa:

O problema é que hoje tá tudo uma bagunça. Os irmãos são de vários pais, a família não tem estrutura, não há referência.

Seffner (2011) salienta a importância da discussão e desconstrução das crenças que posicionam a família mononuclear como padrão de normalidade, na medida em que os alunos não são mais oriundos de famílias homogêneas, mas provêm de uma grande diversidade de configurações familiares. Portanto, o autor propõe, inclusive, que não se fale mais de “família”, mas sim “famílias” que, em seu plural, representa melhor os vários arranjos e modalidades de cuidado familiar às crianças e jovens.

Pondera-se, ainda, que a classificação das famílias em “estruturadas e desestruturadas” participam do processo de estigmatização e patologização de identidades, sendo a “desestrutura da família” utilizada como causa inicial dos “desvios” e justificativa para o processo de exclusão e eliminação dos diferentes.

Portanto, no que se refere ao papel da escola na promoção da educação sexual, constata-se uma falta de clareza e o forte desejo que desonerar-se da responsabilidade nesse processo. Essa postura vai de encontro às considerações de Seffner (2011) que preconiza que o professor é um adulto de referência para a criança e para o jovem, com especial destaque para as questões referentes à sexualidade e ao gênero, o que implica na responsabilidade do mesmo e da escola como um todo, no trabalho com os temas.

• A educação sexual no cotidiano escolar

Também foi recorrente a representação de que ao se tratar de temas relativos à sexualidade incita-se à prática precoce do sexo. Assim, os posicionamentos em relação à existência de um projeto, que trazia por objetivo trabalhar com questões relativas à sexualidade e ao gênero junto a pré-adolescentes e adolescentes, eram bastante ambíguos. Ao mesmo tempo em que referidos pelos educadores como um trabalho importante, que lhes “trazia até certo alívio”, na medida em que se sentiam desresponsabilizados do trabalho com o tema no cotidiano escolar, também acusavam o mesmo estimular as crianças/jovens a pensamentos e desejos de “sexo precocemente”, o que aumentaria as dificuldades que enfrentavam, com essas questões, no cotidiano da escola. Portanto, ter alguém que tratasse do tema, na escola, de modo que os próprios educadores não precisassem fazê-lo, era desejado e bem aceito, desde que o trabalho promovesse a permanência do afastamento e do silêncio pretendidos para o cotidiano escolar. Portanto, os membros do projeto deviriam compor o conluio para a garantia do enclausuramento dos temas

no universo do obsceno, do que não pode ser dito, do que não tem nome, ou como frequentemente ouvia-se “aquelas coisas”. Mais uma vez identifica-se o movimento para que as questões relativas à sexualidade e ao gênero fossem para além dos portões da escola, como se isso fosse possível. Contudo, apesar do esforço, elas penetravam pelos poros e fios da tecitura desse cotidiano. As falas abaixo são representativas desse desejo de silenciamento e afastamento da questão:

Porque é assim [...] Sem a gente falar nada já tem muitos que são adiantados, pensando em coisas que não devia para a idade deles. Imagina se a gente começar a falar do assunto [...] se começa a falar dessas coisas [...] ai sim, se estimular ai que ninguém segura.

Se a gente pensar, são temas muitos pesados, a sexualidade é um tema muito pesado e ainda é muito cedo para eles saberem de certas coisas, para despertarem para o sexo. Quando mais tempo ficarem sem ter contato com essas coisas é melhor. Então eu fico pensando até que ponto o projeto de educação sexual desperta para questões que não são deles. Tem coisa que talvez seja melhor não mexer.

Essas compreensões vão ao encontro dos achados de Ribeiro, Souza e Souza (2004) que, em estudo realizado há mais de uma década, constataram a crença dos professores da existência de uma série/idade correta para tratar de temas referentes à sexualidade e ao gênero, na medida em que trabalhar esses assuntos poderia estimular precocemente os alunos às experiências sexuais – leia-se à prática do sexo. Depara-se, portanto, com a permanência e a manutenção dessa associação entre o trabalho com temas referentes à sexualidade/gênero e o estímulo à prática do sexo, assim como a condutas que rompem com os padrões heteronormativos.

Outra questão contatada foi a ideia de que a orientação sexual e identidade de gênero podem ser influenciadas e, até mesmo determinadas, pelo conteúdo e condução das propostas de educação sexual na escola. Assim, dependendo da condução dos trabalhos, os mesmos poderiam ser responsáveis por estimular a homossexualidade e/ou transexualidade ao “banalizar-se esses assuntos”. O professor de matemática referiu:

Porque a molecada segue o grupo e é muito influenciável também [...] por aquilo que ouvem, pelos professores, pela forma como as coisas são trabalhadas na escola e em casa também. Por exemplo, pode ter moda de ser gay sem serem mesmo, só porque é moda no grupo. E foi banalizado [...]

Dessa forma, muitas vezes as oficinas sobre sexualidade desenvolvidas com os alunos eram significadas como incitadoras da atenção e desejo pelo sexo, assim como portas para que os “desvios” fossem autorizados. Qualquer situação que

envolvesse questões relativas à sexualidade era atribuída como sendo decorrente à participação dos alunos no projeto, fosse de qualquer natureza, até mesmo aquelas características de brincadeiras entre jovens e/ou crianças. Cita-se, como exemplo, o incômodo causado na professora de ciências quando um aluno, ao formular uma questão, usou a palavra “pinto” ao invés de “pênis”. O ocorrido foi compreendido como uma falta de respeito para com a professora, decorrente do estímulo recebido através das oficinas.

Destarte, o desejo explícito era de que o trabalho de educação sexual tivesse uma configuração normalizadora, pautada nos pressupostos heteronormativos, engendrando o processo heteroterrorista, conforme apresentado por Bento (2011).

Assim, as diferenças são significadas como defeitos não havendo um processo educativo de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero, mais do que isso, nem se previa essa perspectiva naquilo que a equipe educativa compreendia por educação sexual. Destacam-se aqui as considerações de Louro (2001), ao discutir a questão de uma pedagogia capaz de abarcar as diferenças sexuais e de gênero, sem que as mesmas precisem ser enquadradas e reduzidas a grupos identitários e/ou guetos. Segundo a autora:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias fortes e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e novíça para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. (LOURO, 2001, p.555).

• O trabalho com o tema sexualidade com alunos da quinta série

Compreendiam que havia uma idade certa, não apenas para a prática sexual, mas para qualquer manifestação de prazer e desejo na relação das pessoas com os seus corpos. Assim, caso o desenvolvimento ocorresse normalmente o “aflorar para a sexualidade” deveria ocorrer apenas na adolescência e dentro de alguns parâmetros, conforme também constataram Ribeiro, Souza e Souza (2004). Representavam os alunos do último ano do Ensino Fundamental, como aqueles que estavam ingressando na adolescência e que, portanto, naturalmente estariam despertando para o “sexo”. Justificavam esse momento de “despertar para a sexualidade” pelas mudanças hormonais e corporais pelas quais os jovens passavam. Mais uma vez identifica-se a redução da sexualidade ao corpo biológico reprodutivo (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). A fala da professora de biologia é bastante ilustrativa:

Na quinta série eles são ainda muito crianças. É claro que tem aqueles que estão avançados para a idade, o que é um problema. Mas a maioria deles não [...] São crianças mesmo. Imagina ainda não tem nem peitinho [...] Os meninos nem penugem na cara.

Assim, quando se referiam aos alunos do 5º ano, avaliavam que alguns eram “avançados”, pois possuíam informações de temas relativos à sexualidade antes do tempo adequado para isso. Portanto, os educadores entendiam que esses alunos transitavam por “lugares” em que ainda não deveriam estar. Atribuíam esse “adiantamento de etapas” à configuração familiar dessas crianças. Suas atitudes e inquietações certamente eram decorrentes da forma de **(des)**organização da família em que estavam inseridos. Entendiam que a promiscuidade era uma possível característica das mesmas.

Isso porque, segundo os educadores pesquisados, caso aquelas crianças não fossem expostas a esses conhecimentos precocemente, seriam inocentes como devem ser todas elas.

Dessa forma, os alunos eram classificados em dois polos: os avançados e os inocentes. Os trabalhos de educação sexual deveriam ser desenvolvidos só com os “avançados”, visto que são “aqueles que precisam desse tipo de trabalho”. Comparece, portanto, mais uma vez a representação da educação sexual como estratégia de contenção.

Conclusões

Constatou-se que os educadores apresentavam uma compreensão hegemônica que reduzia sexualidade à prática do sexo. Apresentavam, dessa forma, uma visão biologizante e patologizante acerca da mesma. Observou-se também a dificuldade dos professores para trabalhar com o tema no cotidiano escolar. Evitavam o tema por não se sentirem preparados. Temiam que ocorressem situações, diante das quais, não soubessem se posicionar o que permeava, inclusive, a relação estabelecida com os pais.

A demanda dos educadores era que a tarefa de educação sexual fosse substituída por agentes externos à escola (universitários, família, médicos). Os educadores questionavam, inclusive, em que medida o trabalho com questões relativas à sexualidade e ao gênero seria uma tarefa da escola, visto que compreendiam que a responsabilidade seria da família. Também foi recorrente a representação de que tratar de temas relativos à sexualidade incita a prática precoce do sexo entre os alunos. Dessa forma, compreendiam que havia uma idade certa, não apenas para a prática sexual, mas para qualquer manifestação de prazer e desejo na relação com os seus corpos.

Avaliavam que alguns alunos eram “avançados”, pois possuíam informações de temas relativos à sexualidade antes do tempo adequado para isso, o que certamente decorria da configuração da família (desestruturada) em que estavam inseridos. Caso não fossem expostos a esses conhecimentos precocemente, seriam inocentes como devem ser as crianças. Em suas falas a questão da sexualidade no cotidiano escolar comparecia como “problemas que deveriam ser sanados”, dessa forma, algo sempre significado como ruim. Assim, as atividades de orientação sexual eram necessárias para as salas difíceis. Portanto, falar sobre sexo objetivaria conter a prática sexual e normalizar condutas.

O convite explícito era para o silenciamento das questões referentes à sexualidade e ao gênero, mas que, contudo invadiam o cotidiano e assombravam os educadores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- HAMMERSLEY, M.; ATIKINSON, P. **Etnography: principles in practice**. London: Routledge, 1992.
- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, A. F. (Org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/UNESP: CECMCA, 2005. p. 34-45. (Série Cadernos Cecemca, v.1).
- RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S. de; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista**

Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21694.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.561-572, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Aids & escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.125-143.

SILVA, R. C. P. da; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru, v.12, n.2, p.185-197, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

Resumo

Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores

A escola é um espaço permeado pela sexualidade. Contudo, vários estudos constataam dificuldades para lidar com o tema no cotidiano escolar. A educação sexual também é tema de debates e polêmicas envolvendo a equipe escolar, pais e pesquisadores. Este artigo propõe discutir as concepções de sexualidade e gênero de educadores de uma escola pública do interior de São Paulo. Nesta pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante e grupos temáticos com educadores. Os dados foram sistematicamente registrados em diário de campo e foram analisados pelo método de análise de conteúdos. Constatou-se que os educadores não se sentem preparados e nem desejam trabalhar com o tema. Atribuem à família a responsabilidade da educação sexual. Compreendem que a adolescência é a faixa etária correta para que a sexualidade desperte. Entendem que as crianças são inocentes porque não se interessam por sexo. Salienta-se a redução da sexualidade ao sexo e da reprodução dos padrões heteronormativos. Portanto, todos os alunos que não se enquadram nos padrões esperados são vistos como anormais. A principal causa atribuída à “anormalidade” desses estudantes é a configuração familiar em que os mesmos estão inseridos.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Educação sexual.

Abstract

Silence! You do not arouse the innocent: sexuality, gender and education in understanding educators

The school is a place permeated with sexuality. However, several studies Realize difficulties to deal with the subject in everyday school life. Sex education is also the subject of debates and controversies involving school staff, parents and researchers. This article aims to discuss the conceptions of sexuality and gender of teachers of a public school in São Paulo. In this research we used a qualitative approach. Data collection instruments were: participant observation and focus groups with educators. Data were systematically recorded in a field diary. and analyzed by the content analysis method. It was found that educators feel unprepared and did not wish to work with the theme. Attach to family responsibility of sex education. They understand that adolescence is the correct age to awaken sexuality. They understand that children are innocent because they are not interested in sex. It emphasizes the reduction of sexuality to sex and reproduction of heteronormative standards. Therefore, all students who do not meet the expected standards are seen as abnormal. The main cause attributed to the “abnormality” of these students is the family setting in which they are inserted.

Keywords: Sexuality. Gender. Sex education.

Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual

Adriana Rodrigues ZOCCA¹

Luci Regina MUZZETI²

Natália Souza NOGUEIRA³

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO⁴

Introdução

Nem sempre é fácil falar sobre sexualidade e educação sexual, deste modo, como será que os adolescentes compreendem e lidam com a temática? Este texto tem por objetivo desvelar alguns aspectos sobre a temática na ótica dos jovens.

Inicialmente vale lembrar que a adolescência é um período de transformações e de transição entre a infância e a vida adulta. Nesse momento, a construção do futuro ocorre mediante uma diversidade de possibilidades e escolhas, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis. É nessa fase que a identidade do eu e a identidade pessoal estão ligadas à história de

¹ Mestre em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – adriana.zocca@gmail.com

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – lucirm@fclar.unesp.br

³ Mestre em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – nogueiranc@ig.com.br

⁴ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – paulorennes@fclar.unesp.br

vida do adolescente e o proporciona um entendimento das vivências passadas e o enfrentamento de novos desafios do presente e do futuro (FIERRO, 1995).

Neste contexto de mudanças para o adolescente, muitas são as preocupações, entre elas, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, o uso adequado de preservativos, conhecimentos sobre o corpo, a iniciação das relações sexuais imaturamente, masturbação, uso de contraceptivos, entre outras. Por isso, a educação sexual é imprescindível, principalmente neste momento da vida, onde as transformações e novidades são vivenciadas ao lado das dúvidas e incertezas.

A sexualidade é inerente ao ser humano, vital durante todo o nosso ciclo de vida e interligada as práticas sexuais, sentimentos, afetividade, desejos, prazer e a saúde. A sexualidade se transforma ao longo do tempo acompanhando as necessidades da época, com mitos, tabus e relações de poder. Portanto, é necessário que a educação sexual seja contextualizada de maneira dinâmica e ao mesmo tempo sistemática para atender a todos os espaços vagos que permanecem na cabeça dos adolescentes.

Os pais têm demonstrado dificuldade em abordar esse assunto com naturalidade, passando a responsabilidade, muitas vezes, à escola e aos profissionais da saúde (médico, enfermeiro e psicólogo), pois se sentem despreparados, tendo como consequência um adolescente desassistido.

Ao lado disso, Pacheco (2008) nos revela o luto que os pais vivenciam pela perda do filho criança que os remete a própria percepção do envelhecimento. Deste modo, os pais se tornam facilitadores nesse momento de transição que os filhos vivenciam, se estão preparados e resolvidos para isso. É importante destacar que os pais tanto quanto os professores precisam lidar de maneira tranquila com suas sexualidades para conseguem refletir sobre o assunto, saber o momento de dialogar, argumentar, escutar, e procurar artefatos para sanar toda essas questões de seus filhos ou alunos.

Diante disso, há dois tipos de educação sexual, a informal e a formal. Essa última diz respeito a todo ensino intencional e planejado, sobre a sexualidade feita na escola, enquanto que a informal está presente no cotidiano e também educa. É captando uma mensagem aqui e outra acolá, uma fala, um olhar, um riso saudável, um riso irônico uma explicação sincera ou um silêncio (FIGUEIRÓ, 2013).

Nesse caso, uma das alternativas para trabalhar o tema sexualidade de maneira planejada é a escola com a parceria da família e os profissionais da saúde, pois o corpo em desenvolvimento e as transformações emocionais e sociais parecem que tem contribuído para a maior vulnerabilidade do adolescente, sendo indispensável à presença de um adulto maduro e acolhedor.

Para Aquino (1997), a sexualidade assume o lugar de eixo fundamental da pessoa e a orientação parece tender para a sua utilização imediata assim que ela se

torna biologicamente disponível. Obstruí-la adquire o caráter de uma violência equivalente à de impedir o exercício de qualquer possibilidade nova, como o andar, pensar, falar. O autor nos revela o quanto é importante a discussão sobre a sexualidade e a reflexão sobre os assuntos que afligem os adolescentes, pois ela resulta em um dos elementos que compõem a identidade pessoal.

Segundo Figueiró (2013), é essencial o adolescente adquirir informações acerca de sua sexualidade ao longo do seu desenvolvimento, pois sua vida se tornaria mais prazerosa e consequentemente o modo de enxergá-la seria melhor, visto que a educação sexual para a autora está baseada na ligação estabelecida entre o sexo e a afetividade.

Portanto, compreender a sexualidade e a educação sexual a partir da percepção dos adolescentes é relevante.

Metodologia

A metodologia utilizada na análise dos dados dessa pesquisa é quantitativa-qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes. E a quantitativa visa descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades. Esses dois tipos de abordagem se bem trabalhada produz riqueza de informações, aprofundamento e fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2011).

O instrumento de coleta de dados se constitui de questionário com perguntas fechadas e abertas, tendo participado dela 30 alunos com idades entre 16 a 18 anos, cursando o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e alunos do Cursinho Pré - Vestibular Gratuito do Grupo Pró-Estudar, localizada na cidade de Matão, SP no ano de 2013.

Na primeira etapa o responsável pelo cursinho autorizou a realização da pesquisa com os alunos, no segundo momento, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa sobre sexualidade e educação sexual pessoalmente e aqueles que aceitaram responderam ao questionário⁵.

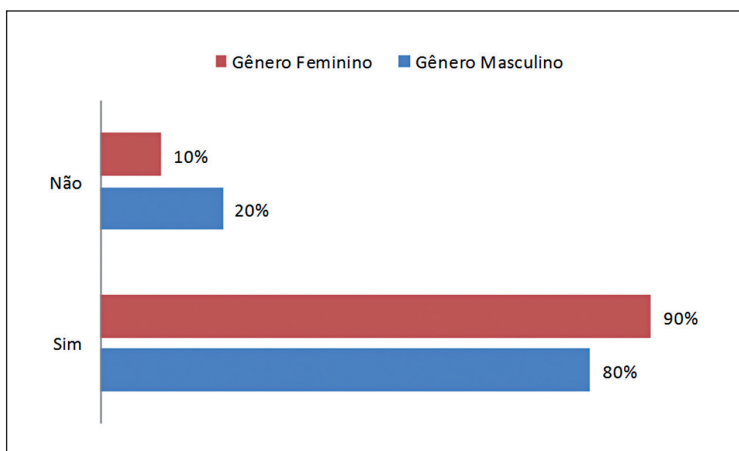
Resultados e discussão

Os participantes são 10 do gênero masculino, 08 solteiros e 02 em um relacionamento sério; e 20 do gênero feminino, 15 solteiras e 05 em uma relação séria. Sobre religião 60% do gênero masculino e 70% do feminino se declararam cristãos.

⁵ Algumas questões do questionário foram baseadas em perguntas disponíveis no site Aventura Social. Disponível em: <<http://aventurasocial.com/2005/main.php>>. Acesso em: 23 maio 2013.

A primeira questão buscou saber se **os participantes conhecem ou não o termo educação sexual**. Pode-se constatar que 80% do gênero masculino e 90% do gênero feminino conhecem o termo educação sexual.

Gráfico 1 – Conhecem ou não o termo educação sexual



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados se eles consideram a educação sexual importante, 100% relataram que sim. No entanto, apenas 30% do gênero masculino e 15% do gênero feminino responderam que participaram de algum projeto sobre educação sexual, sendo 20% no contexto escolar, o que representa uma pequena parcela de alunos, pois educar sexualmente está interligado ao desenvolvimento sexual saudável dos indivíduos.

A educação sexual consiste no direito de toda pessoa de receber informações referentes ao corpo, sexualidade e relacionamento sexual. E no espaço escolar ensinar sobre sexualidade envolve não apenas as práticas de ensino, mas a atitude do educador, pois a sexualidade faz parte de nós, ou seja, educar sexualmente possibilita ao outro vivenciar com prazer sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006).

Maia e Ribeiro (2011) reforçam essa concepção e a ideia que a educação sexual na escola propicia aos alunos informações e reflexões sobre esses valores por meio das referências culturais e éticas que visam à cidadania ativa e o combate ao preconceito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.311) inserem a orientação sexual nas escolas por meio dos temas transversais e os objetivos gerais compreendem que “[...] a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade [...]”.

Os participantes também descreveram **o que compreendem por educação sexual**. Observa-se que educação sexual corresponde às questões relacionadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a orientação sexual, a sanar as dúvidas sobre a temática e, por conseguinte, compreender os constrangimentos que os cercam e como lidar com preconceitos. As falas ressaltam a necessidade de uma educação sexual informativa que os proporcione esclarecimentos acerca das questões que os permeiam.

São as diversas formas de amor que existe, as relações de sexos diferentes ou iguais. (16 anos).

É a conscientização dos riscos que o sexo traz e a prevenção para estes. (17 anos).

Uma forma de tentar lidar com o problema e o constrangimento das pessoas em relação ao tema, sexo. (18 anos).

É orientar qualquer pessoa sobre a sexualidade, tirando suas dúvidas e questionamentos referente a tal tema. (17 anos).

Educação sexual seria o conhecimento e o aprendizado de assuntos relacionados à sexualidade em geral. É muito importante, principalmente nesse momento da sociedade que há uma precocidade. (17 anos).

Em relação ao gênero feminino (85%), elas descreveram que educação sexual está relacionada às abordagens no contexto mais amplo, ou seja, a reflexão, a crítica e a informação, como destacadas abaixo.

O conhecimento sobre assuntos sexuais é o maior aprendizado sobre esse assunto que é desconfortável para muitos. (17 anos).

O conhecimento (e autoconhecimento) em relação à sexualidade. (16 anos).

É uma orientação, uma preparação com informações e experiências, passadas aos outros. (17 anos).

A partir do momento que a criança vira pré-adolescente ela deve ter e adquirir com o tempo conhecimentos sobre sexualidade, para com o tempo ter uma boa formação a respeito da sexualidade tendo mais conhecimento do mundo, da sexualidade. (17 anos).

Na maioria das falas encontram-se aspectos relacionados à orientação sobre os métodos contraceptivos correspondentes à educação sexual de caráter informativo, como destacados nas seguintes explicações.

É um ensino orientação com o objetivo de tornar principalmente os jovens responsáveis pelos seus atos, evitando gravidez precoce, doenças etc. (17 anos).

Ensinaamentos sobre a sexualidade, de métodos contraceptivos, se informar sobre a gravidez, sobre doenças sexualmente transmissíveis. (16 anos).

Se trata de dar orientações às pessoas sobre uma vida sexual “saúdável”. (16 anos).

Educação sexual pra mim é o ensino sobre a sexualidade, envolvendo desde doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos até opção sexual. (17 anos).

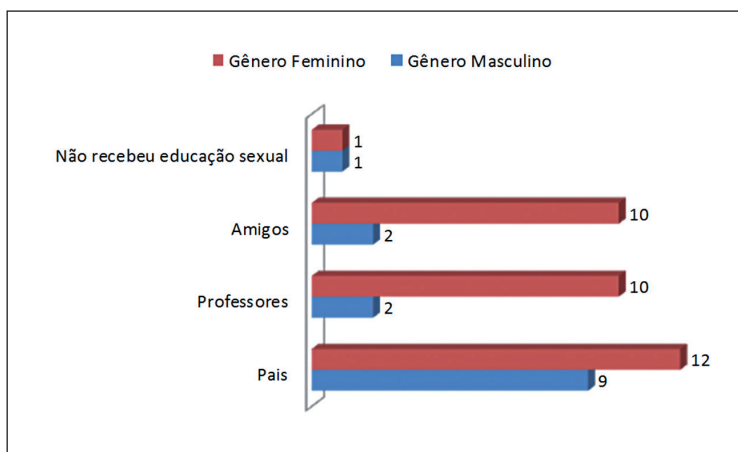
É ter informação sobre os cuidados que se deve haver na relação sexual. (17 anos).

Uma jovem relatou outro aspecto importante, a orientação sexual, que nos remete as questões reflexivas sobre a sexualidade. Em suas palavras “*orientação de escolher sua opção sexual seja homem ou mulher, além de ajudar nos modos de proteção, prevenção*” (17 anos). E uma única adolescente não relatou o que é educação sexual, pois não conhece muito sobre o assunto.

Nesse tocante, Maia (2001) expõe que o processo de educação sexual é construído socialmente ao longo da vida e a partir dele que escolhemos e vivemos nossa sexualidade. Furlani (2009) diz que a sexualidade se manifesta desde a infância até a terceira idade, e ressalta que abordar a sexualidade apenas na adolescência reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” é possível somente a partir da capacidade reprodutiva. Nesse sentido, é importante educar sexualmente desde a tenra idade, sempre refletindo e buscando as informações sobre as questões relacionadas ao tema e a compreensão da criança.

Os participantes responderam sobre **quem os auxilia na educação sexual** e as seguintes respostas foram encontradas, entre o público masculino, os pais foram citados com maior frequência, em relação aos professores e amigos. Assim, pode-se considerar que esses adolescentes se sentem mais confiantes e/ou à vontade para conversarem com seus pais. E entre o público feminino, houve equilíbrio nas respostas, nos revelando que para elas tanto os pais, professores e amigos participam do processo de educação sexual.

Gráfico 2 – Pessoas que auxiliam na educação sexual

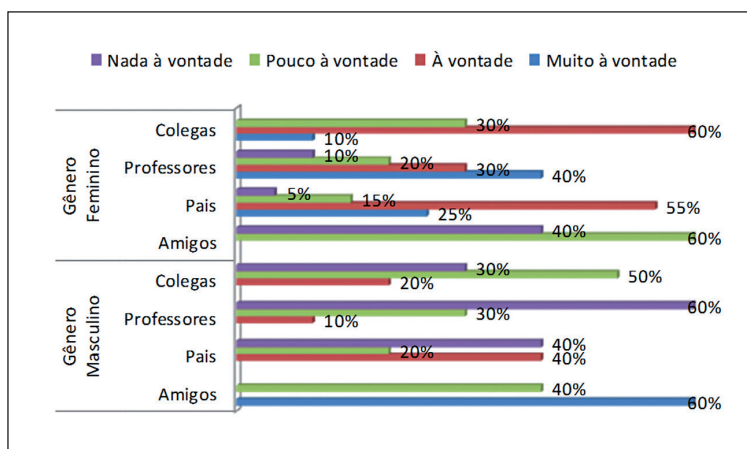


Fonte: Dados da pesquisa

Outro dado interessante é que um aluno e uma aluna responderam que não receberam educação sexual, no entanto, desde o nascimento a família nos transmite o que é ou não correto por meio dos comportamentos ou das falas.

Diante disso, **como esses adolescentes se sentem ao falar de educação sexual**, os dados estão no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Com quem se sentem a vontade para falar sobre sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

Como se nota acima, o gênero masculino se sente mais a vontade para falar sobre sexualidade com os amigos em relação aos colegas, professores e pais. E as adolescentes com os pais do que com os colegas, os professores e amigos.

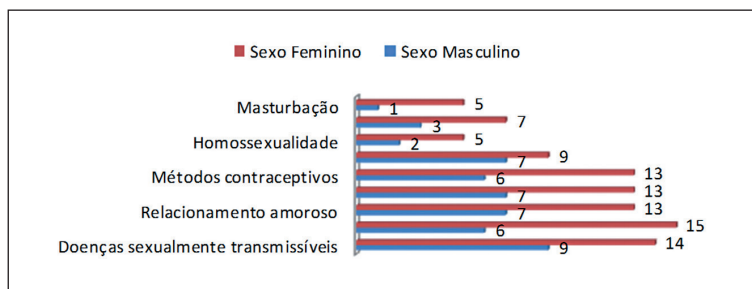
Segundo Werebe (1998) a educação sexual informal engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo no dia a dia desde o nascimento e repercute direta ou indiretamente sobre a vida sexual dele; e a educação sexual formal é institucionalizada e feita dentro ou fora da escola.

Lorencini Júnior (1997) diz que ao longo da vida no processo contínuo de busca dos sentidos da sexualidade a pessoa sofre influências diretas da “cultura da sexualidade”. Essas influências são provenientes da família, meios de comunicação, religião ou da escola que pressionam, exigem e moldam a pessoa para se adaptar aos padrões de comportamento impostos pela sociedade.

Portanto, como afirma Pocovi (1998, p.145) “[...] o jovem procura sempre, para conversar, pessoas em quem realmente confia, e não pessoas que tenham a intenção de normatizar seu comportamento, de lhe dar conselhos ou até de querer brincar com seus sentimentos.”

A seguir no Gráfico 4 estão as respostas dos participantes sobre quais os temas sobre sexualidade que eles têm interesse em conhecer melhor.

Gráfico 4 – Temáticas sobre sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que jovens têm de modo geral dúvidas e gostariam de conhecer melhor alguns temas comuns como demonstrado pela quantidade de vezes destacadas em alguns conteúdos. O tema doenças sexualmente transmissíveis apareceu com frequência como interesse de ambos os sexos, mas a preocupação sobre o corpo e gravidez apareceu em maior quantidade nas citações do gênero feminino.

Esses dados ressaltam que a educação sexual no contexto escolar contribui para esclarecer dúvidas e informar os adolescentes a respeito de uma sexualidade positiva e com responsabilidade. É importante levantar com os alunos

seus interesses e a partir desses dados estruturarem o trabalho de acordo com os temas.

De acordo com os PCN os temas a serem abordados se organizam em três blocos e são eles o corpo, matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL,1998). No que diz respeito à seleção e sequência dos temas, Peres et al. (2000) ressaltam que o ideal é não ter uma programação fechada dos temas, pois é sempre mais produtivo organizar a partir do levantamento do grupo.

Egypto (1985) oferece outra contribuição, quando diz que embora seja muito importante trabalhar a partir de temas dos interesses dos educandos, há temas que são indispensáveis e que os educadores precisam abordá-los, mesmo que não solicitados.

Os adolescentes também responderam se tiveram ou não relação sexual, e as seguintes respostas foram encontradas, 20% do gênero masculino e 25% gênero feminino tiveram a primeira experiência sexual. Neste sentido, 100% deles disseram que utilizaram métodos contraceptivos, ou seja, 02 meninos citaram preservativos e entre as meninas 05 citaram o preservativo e 03 delas o anticoncepcional.

Doescher et al. (2012) em pesquisa realizada com 83 adolescentes escolares de ambos os gêneros com idade entre 13 e 17 anos concluíram que é elevado o número de adolescentes que fizeram uso de preservativo na iniciação sexual e dentre aqueles que não a iniciaram disseram que pretendiam utilizá-lo.

Perante as respostas apresentadas, se constata que, a minoria dos adolescentes vivenciou um relacionamento sério e iniciou a vida sexual, mas eles estão se prevenindo de uma possível gravidez indesejada, de contrair doenças sexualmente transmissíveis e se tornarem pais ainda jovens; ou seja, é um fator relevante e importante a ser destacado.

Em relação às **preocupações, cuidados e prevenção**, os adolescentes responderam se eles têm alguma preocupação em relação à sexualidade, 60% do sexo masculino responderam não, 30% que sim e 10% não responderam nenhuma alternativa. Apenas 01 dos 03 alunos que responderam sim, disse que: *“é preocupante, apesar de ser um ato que proporcione prazer deixa sempre uma preocupação.”*

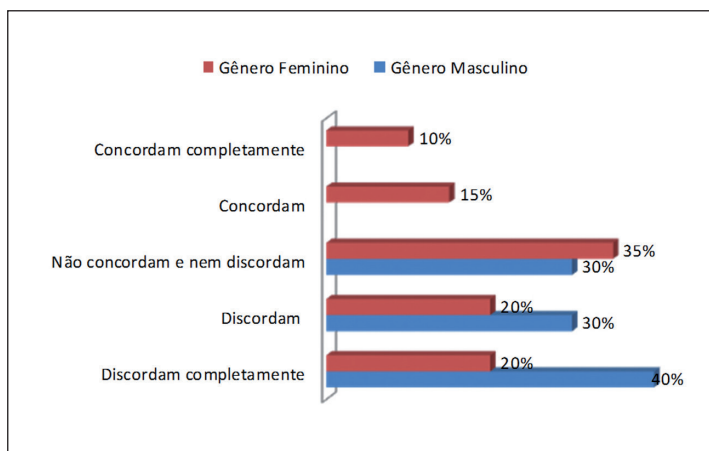
Das jovens do sexo feminino, 50% responderam que não se preocupam, 40% que se preocupam e 10% não responderam a questão. Dentre os 40% que se preocupam, os seguintes itens foram citados: *“gravidez”(02)*, *“modos de obter uma relação prazerosa e saudável”(01)*, *“com os cuidados que se deve tomar”(01)*, *“os cuidados que devem existir”(01)*, *“doenças sexualmente transmissíveis”(01)*, *“saber a hora certa”(01)*, *“métodos mais eficientes”(01)*, *“acho que as próprias da idade”(01)* e *“existe preocupação, mas não dúvidas em relação a condição sexual”(01)*.

Acima, apesar da maioria negar que se preocupar com a sexualidade, os que responderam positivamente a questão, reforçam os dados sobre os temas que eles gostariam de conhecer mais, principalmente em relação ao prazer, as doenças, a prevenção e ao momento certo para ter a relação sexual que são próprios da idade.

Por conseguinte, em algumas frases os adolescentes colocaram o grau de concordância e discordância sobre a questão dos preservativos e os seguintes resultados foram obtidos, para 40% dos adolescentes do sexo masculino, não seria desconfortável comprar preservativos numa loja, 20% concorda que seria desconfortável e 40% não concorda nem discorda. Na concepção das adolescentes do gênero feminino, 5% discordaram completamente, 25% não concordaram, nem discordaram, 60% concordaram e 10% concordaram completamente com a frase, seria desconfortável comprar preservativos numa loja.

Em relação à frase, seria desconfortável trazer contigo preservativos, as seguintes respostas foram encontradas e sistematizadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desconfortável trazer contigo preservativos



Fonte: Dados da pesquisa

Para eles, trazer um preservativo significa que estás a planejar ter relações sexuais, 20% discordaram completamente, 40% discordaram, 30% não concordaram nem discordaram e 10% concordam. Elas responderam que trazer um preservativo contigo significa que estás a planejar ter relações sexuais, 15% discordaram completamente, 40% discordaram, 40% não concordaram nem discordaram e 5% concordaram.

Na última frase, seria desconfortável adquirir preservativos no centro de saúde, para eles, 10% discordaram completamente, 40% discordaram, 40% não concordaram nem discordaram e 10% concordaram completamente.

Para elas, 5% discordaram completamente, 5%, discordaram, 30% não concordaram nem discordaram, 40% concordaram e 20% concordaram completamente.

Portanto, para os jovens do sexo masculino comprar preservativos não seria desconfortável, diferente da visão feminina que considera desconfortável realizar a compra em uma loja. No entanto, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino possuir preservativos não seria desconfortável, assim como para a maioria dos jovens do sexo masculino e feminino possuir preservativo não significa que estão planejando ter relações sexuais. No entanto, adquirir preservativos no centro de saúde não seria desconfortável para o sexo masculino, mas seria desconfortável para a maioria das jovens do sexo feminino.

E como o sexo masculino se sentiria nas seguintes situações, conversar com o parceiro/a sexual sobre o uso do preservativo, 20% pouco à vontade, 60% à vontade e 20% muito à vontade; convencer um/a parceiro/a sexual a usar preservativo, 20% pouco à vontade, 40% à vontade, 20% muito à vontade e 20% não sabem; recusar ter relações sexuais sem usar preservativo, se o/a parceiro/a não quisesse usar, 10% não me sinto capaz, 40% à vontade, 20% muito à vontade e 30% não sabem; recusares-te a ter relações sexuais se não quiseres, 10% não me sinto capaz, 10% pouco à vontade, 20% à vontade, 10% muito à vontade e 50% não sabem.

Para as adolescentes do sexo feminino, conversar com o teu parceiro/a sexual sobre o uso do preservativo, 5% pouco à vontade, 50% à vontade, 35% muito à vontade e 10% não sabem; convencer um/a parceiro/a sexual a usar preservativo, 5% não me sinto capaz, 45% à vontade, 35% muito à vontade e 15% não sabem; recusar ter relações sexuais sem usar preservativo, se o/a parceiro/a não quisesse usar, 5% não me sinto capaz, 5% pouco à vontade, 20% à vontade, 65% muito à vontade e 5% não sabem; recusares-te a ter relações sexuais se não quiseres, 5% não me sinto capaz, 20% à vontade, 65% muito à vontade e 10% não sabem.

Esses dados demonstram que a maioria dos adolescentes se sentem à vontade para conversar sobre o uso de preservativo com o/a parceiro/a sexual, assim como as garotas. No tocante, a convencer um/a parceiro/a sexual a usar preservativo, para maioria dos alunos do sexo masculino não teriam problemas e/ou dificuldades, da mesma forma para as alunas do sexo feminino. Outro aspecto importante é que para a maior parte dos jovens do sexo masculino e do sexo feminino se sentem à vontade para conversar com o/a parceiro/a caso este/a quisesse ter relações sexuais sem usar preservativo. Isto demonstra que os/as jovens estão se prevenindo contra doenças sexualmente transmissíveis ou uma possível gravidez. Mas, quando se trata em recusar a ter relações sexuais se não

quiserem, os jovens do sexo masculino ficaram divididos entre não saberem o que fazer (50%) ou não se sentirem à vontade (20%) e apenas 30% se sentem a vontade para recusarem. Diferente da maioria das garotas que se sentem capazes de recusar um pedido caso não queiram.

Considerações finais

A adolescência é um período importante na qual o jovem deixa de ser criança para tornar-se adulto. Neste momento muitas dúvidas e questionamentos são levantados, principalmente relacionadas às questões da sexualidade. A partir deste estudo, compreende-se que a maioria dos adolescentes conhece o termo educação sexual, mas não teve contato com profissionais que transmitissem formalmente os assuntos relacionados a ela para sanar as inúmeras interrogações que permeiam suas existências e estão em grande parte relacionadas aos aspectos biológicos e de prevenção.

Outra característica é que para os adolescentes do gênero masculino conversam sobre sexualidade com maior frequência entre os amigos, diferentemente das garotas que conversam tanto com os pais. Destaca-se também que a minoria está em um relacionamento sério, o namoro e já tiveram relação sexual. Contudo, estes jovens que já tiveram esta experiência estão se prevenindo, o que aponta para uma reflexão perante as consequências que uma doença transmitida sexualmente ou uma gravidez precoce ou indesejada acarretaria nas vidas desses adolescentes.

Portanto, a educação sexual é fundamental para todos os indivíduos, pois proporciona a compreensão dos seus corpos, das suas relações afetivas e sexuais na busca da quebra de discursos preconceituosos e no conhecimento de suas sexualidades.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998.

DOESCHER, A. M. L. et al. Analisando o comportamento sexual de risco: o conhecimento dos métodos contraceptivos pelos adolescentes. In: SOUZA, L. L. de; SALGADO, R. G. (Org.). **Infância e juventude no contexto brasileiro**: gêneros e sexualidade em debate. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2012. v.1, p.133-153.

EGYPTO, A. C. À guisa de conclusão. In: BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**: como discutir sexualidade em casa e na escola. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. p.79-82.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: ARTMED, 1995. v.1, p.288-298.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no dia a dia**. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.7, n.1, p.01-21, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

FURLANI, J. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p.37-48.

LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.87-95.

MAIA, A. C. B. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Revista brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.07, n.01, p.35-46, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.9-30.

PACHECO, M. E. M. S. Caracterização do adolescente. In: VITALLE, M. S. S.; MEDEIROS, E. H. G. R. (Coord.). **Adolescência: uma abordagem ambulatorial**. Barueri: Manole, 2008. p.9-16.

POCOVI, R. M. Contribuições de Rousseau aos pais e educadores de hoje na questão da Educação Sexual. **Perspectiva: Sexualidade e Educação**, Florianópolis, v.17, n.3, p.143-151, dez. 1998.

PERES, C. A. et al. **Fala educadora! Educador!** São Paulo: Organon, [2000?].

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Resumo

Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual

Falar em sexualidade com adolescentes nem sempre é uma tarefa fácil, mas extremamente necessária, além de tema transversal em educação. Esta pesquisa tem por objetivo analisar as respostas obtidas com a aplicação de um questionário aos alunos de Ensino Médio de escolas públicas que frequentam cursinho pré-vestibular comunitário na t de Matão/SP. Os resultados mostraram que os adolescentes conhecem o termo educação sexual, no entanto a maioria deles nunca participaram de projetos sobre a temática. As dúvidas estão relacionadas aos aspectos biológicos e de prevenção. O gênero masculino se sente a vontade para conversar sobre sexualidade com os amigos e o gênero feminino com os pais. Sendo assim, percebe-se a carência de contato com profissionais em educação sexual desses adolescentes e a predominância de discursos biológicos e de prevenção de doenças.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação sexual. Adolescência.

Abstract

Perceptions of teenagers on sexuality and sex education

Speaking of sexuality with teenagers is not always an easy task, but extremely necessary, as well as cross-cutting theme in education. This research aims to analyze the responses obtained with the application of a questionnaire to students of secondary education in public schools who attend Community pre-university preparatory course in the city of Matão / SP. The results showed that adolescents know the term sex education, but most of them never participated in projects on the subject. The doubts are related to the biological aspects and prevention. And the male feels comfortable talking about sexuality with friends and the females with their parents. Thus, we see the lack of contact with professionals in sexual education of these adolescents and the prevalence of biological speeches and disease prevention.

Keywords: Sexuality. Sex education. Adolescence

Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades

Mariana de Oliveira FARIAS¹

Introdução

A sociedade brasileira atual é fortemente marcada pelas normas hegemônicas heterossexistas que ditam o ideal de família, de comportamentos relacionados ao gênero e orientação sexual.

O ideal de família ainda continua sendo a família nuclear, apesar de se constatarem outras diversas configurações familiares igualmente favoráveis ao desenvolvimento do afeto e relações entre os indivíduos, como as famílias monoparentais e homoparentais.

Para Petrini, Alcântara e Moreira (2009, p.260) a família tradicional tem se contrastado com os valores da formação de novas configurações familiares:

A família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político, econômico e cultural no qual está imersa. A perda de validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam, desafiam-na a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto/erro. A família contemporânea

¹ Faculdade Pitágoras. Cursos de Pedagogia e Psicologia. Jundiaí - SP – Brasil - marianadeoliveirafarias@gmail.com

caracteriza-se por uma grande variedade de formas que documentam a inadequação dos diversos modelos da tradição.

Uma destas formas de configuração familiar que tem ganhado grande visibilidade são as famílias formadas por pessoas de orientação sexual homossexual e seu(s) filho(s). No entanto, apesar da visibilidade, ainda é possível perceber preconceitos e carência na formação de profissionais que estão em contato direto com estas famílias, como é o caso daqueles que estão inseridos na área escolar.

Objetivos

Diante deste cenário, o objetivo deste trabalho foi refletir e analisar, a partir de publicações na área de educação sexual, diversidade e homoparentalidade, de que forma mitos relacionados à homossexualidade e conceitos de família podem interferir na forma como a escola tem lidado com o tema da homoparentalidade.

Método

Foi realizada uma revisão da literatura sobre os temas: famílias homoparentais e escola, realizando uma análise crítica a respeito do papel da escola e dos profissionais da educação diante destas famílias.

Revisão e análise da literatura: escola e famílias homoparentais

As famílias possuem vínculo estreito com as instituições escolares que seus filhos frequentam, mantendo contato com professores, funcionários, coordenadores e mais esporadicamente, diretores. Mas de que forma as escolas tem recebido e lidado com as famílias homoparentais?

Família, família: papai, mamãe, titia: afinal qual o conceito de família?

O conceito de família modifica-se ao longo da história, contexto político e social em que estão inseridas. Podemos notar neste trecho do subtítulo, remetendo-se a uma música do Titãs, uma alusão à diversidade familiar, já na década de 90. Qual seria então o conceito de família? A música refere-se não somente à tradicional família nuclear, mas também à família extensa.

De acordo com Fonseca (2005, p.51), o conceito de família varia não somente em relação à sua configuração, mas também de acordo com a categoria social a que pertencem seus membros:

[família] significa coisas diferentes dependendo da categoria social. Enquanto, entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patrimônio), que mantêm entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares o conceito de família está ancorada nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua.

Para Uziel (2007), existe uma dificuldade contemporânea em definir o que seria família, mas esta continua sendo a instituição organizadora da sociedade contemporânea, tendo especial proteção do estado, de acordo com o artigo 226 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1888).

Juridicamente são consideradas famílias:

- a) aquelas unidas pelo casamento entre homem e mulher (recentemente alguns estados do Brasil passaram também a reconhecer o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo);
- b) aquelas constituídas pelo pai ou mãe e seu(s) filho(a);
- c) aquelas unidas pela união estável (recentemente o Supremo Tribunal Federal reconheceu as uniões estáveis também entre pessoas do mesmo sexo).

Apesar dos conceitos sobre família que constam na legislação e decisões do Supremo Tribunal Federal sobre as uniões entre pessoas do mesmo sexo, na visão de Fonseca (2005) é muito simplista ater-se ao conceito jurídico de família, muitas vezes apenas reafirmando os modelos hegemônicos.

Segundo Zanetti e Gomes (2009, p.195), referindo-se aos estudos de Roudinesco (2003) sobre a família da sociedade contemporânea, esta: “[...] une dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual [...]”

Diante da diversidade de configurações familiares, a família homoparental emerge com grande visibilidade e reivindica direitos e serviços que a respeitem. Mas será que as escolas e os profissionais que nelas atuam estão preparados para lidar com a diversidade familiar e mais especificamente com a família homoparental?

Mitos sobre a homossexualidade e a homoparentalidade

Quando se fala de famílias homoparentais esbarramos na maioria das vezes com alguns questionamentos de pessoas que não reconhecem esta configuração familiar como válida. Os questionamentos geralmente estão relacionados ao conceito de família e aos mitos relacionados à homossexualidade. No quadro 1, podemos notar os principais mitos (crenças distorcidas) relacionados às famílias

homoparentais e os esclarecimentos da literatura, de acordo com pesquisa realizada por Farias e Maia (2009), no qual levantaram os dados dos principais estudos na área.

Quadro 1 – Resumo dos Mitos sobre a Homoparentalidade e seus esclarecimentos a partir da análise da literatura consultada

MITOS	ESCLARECIMENTOS: DADOS DA LITERATURA
1) <i>“Os homossexuais são pessoas desajustadas ou sofrem de distúrbios e por isso não poderiam criar uma criança.”</i>	Desde a década de 1970 a homossexualidade deixou de ser considerada doença ou distúrbio, passando a ser considerada um modo de ser. Além disso, outras pessoas que não são homossexuais podem apresentar distúrbios sem que eles tenham relação com a orientação sexual.
2) <i>“Os homossexuais tendem a abusar sexualmente das crianças.”</i>	Não há nenhum indício de que pessoas com orientação sexual homossexual abusem mais de crianças que pessoas com orientação sexual heterossexual.
3) <i>“Se a criança for criada por homossexuais, ela também será homossexual.”</i>	Não há relação direta entre a orientação sexual dos pais, seja esta homossexual, bissexual ou heterossexual, e a que os filhos terão na vida adulta.
4) <i>“A criança perderá a noção de diferença entre os sexos por ser criada por dois pais ou duas mães.”</i>	A criança poderá construir a noção de diferença entre os sexos por meio de suas relações sociais em geral; os modelos de feminino e masculino não se restringem apenas às figuras físicas de pai e de mãe.
5) <i>“É prejudicial para o desenvolvimento da criança o contato exclusivo com apenas um tipo de papel sexual: paterno ou materno.”</i>	Como já foi dito, os exemplos de papéis sexuais extrapolam os modelos de pai e mãe; além disso, os papéis sexuais maternos ou paternos independem de sexo biológico e podem ser assumidos tanto por homens quanto por mulheres, na sociedade em geral.
6) <i>“As crianças vão ter problemas em seu desenvolvimento.”</i>	Não há diferenças significativas no desenvolvimento físico e psicossocial entre filhos criados por pessoas <i>gays</i> e lésbicas e filhos criados por pessoas heterossexuais. Além disso, possíveis diferenças podem até ser identificadas, mas não são atribuídas às características da orientação sexual dos cuidadores e, sim, às condições diversas como: orgânicas, econômicas, educacionais, sociais etc.
7) <i>“As crianças criadas por casais homossexuais irão sofrer mais por terem que lidar sempre com a questão do preconceito social.”</i>	O sofrimento diante da discriminação social em relação a algum tipo de preconceito não se restringe à orientação sexual, mas a diversos outros fatores igualmente estigmatizantes, como raça, etnia, deficiências, pobreza etc.

Fonte: Baseado em Farias e Maia (2009, p.87-88).

Apesar dos esclarecimentos da literatura refutarem os mitos explicitados, ainda se nota que eles estão muito presentes na sociedade. Podemos afirmar então que eles se mantêm devido ao preconceito e dificuldade em lidar com a diversidade, já que não são sanados com dados científicos.

Antunes e Zuin (2008), explicam o preconceito, considerando a concepção de Adorno e Horkheimer, que afirmam que a ordem social hegemônica barbariza os homens a fim de sua manutenção.

A perseguição do outro, a repugnância compulsiva do inimigo imaginário, tem por essência a violência cotidiana que se faz manifesta contra tudo aquilo que não conseguiu se ajustar totalmente, ou que acaba por ferir as “certezas” sobre as quais o progresso se sedimentou. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.38).

As famílias homoparentais ameaçam a ordem hegemônica heterossexista na qual a felicidade afetiva e sexual entre dois adultos e o bem estar de crianças e adolescentes somente podem ser alcançados na família formada pela união entre um homem e uma mulher. Ao se constatar que as famílias homoparentais podem contribuir igualmente para estes fins, a sociedade se sente ameaçada, com medo de ter suas bases abaladas.

Percebe-se então que o preconceito presente em uma sociedade é exercido pelos indivíduos e instituições que nela atuam. A escola torna-se assim um campo fértil de disseminação ou elucidação do preconceito que precisa ser analisado.

Uma análise da relação entre escola e famílias homoparentais

A boa relação entre escola e família é fundamental para o bom desenvolvimento e adaptação social da criança ou do adolescente. Ademais, o reconhecimento e respeito da escola em relação à família de uma criança ou adolescente influencia diretamente no bem-estar psicológico deste aluno e também no comportamento de seus pares. No entanto, a escola parece, na maior parte das vezes, garantir a disseminação dos valores hegemônicos heterossexistas, como nos diz Lima (2011, p.13):

Nesse contexto de normatização quanto ao gênero e sexualidade, onde nos diversos âmbitos sociais, bem como na escola, os discursos hegemonicamente heterossexuais são disseminados, que a família homoparental procura se colocar de forma a garantir seu bem estar e inclusão social.

Mas então como as famílias homoparentais têm sido acolhidas nas escolas, se estas parecem não reconhecer aquelas?

Em estudo realizado por Farias e Maia (2009), o relato de um dos participantes entrevistados que atuava na área da psicologia jurídica, confirma a dificuldade de alguns profissionais de educação em lidar com a temática:

(Tivemos que) intervir com isso junto à escola, chamar a diretora de escola, conversar, colocar, vamos dizer, às claras [...] o que estava acontecendo, e questionar posturas [...] É, na verdade a requerente, né, a guardiã acabou optando por tirar a criança da escola. [...] Porque ela viu que o osso era meio duro de roer, vamos dizer, não ia... ela ia só se machucar e machucar a criança [...] entrar num, num embate, tá?! Mas assim, serviu pra gente ir lá e posicionar essa diretora das posturas que ela tem que ter, ainda que não seja com essa criança mas com outras [...] e era algo assim [...] no caso a companheira na época ia buscar o menino. “Não, ela não é responsável pelo menino”. Mas já que a própria guardiã delegou para ela, podia ser uma empregada dela, poderia ser o pai, poderia ser a irmã, poderia ser vizinha [...] É alguém que ela delegou responsabilidade [...] Então boicotava informações para essa companheira dela [...] E alegavam que era porque não era responsável pela criança? [...] Você sabe que noventa por cento das pessoas que vão buscar a criança na escola não são responsável legal pela criança, são responsáveis delegados [...] (FARIAS; MAIA, 2009, p.182).

No entanto, também é possível perceber a abertura e respeito a estas famílias por uma parcela, ainda que menor, de outros profissionais da educação, como neste caso citado também pelo participante:

Não teve problemas, teve uma aceitação supertranquila, sem [...] sem rótulos, vamos dizer assim. [...] Então... mas foram questões assim que a gente foi trabalhar na escola, mas a solução encontrada, realmente foi tirar da [...] mudar de creche [...] tanto que na outra houve receptividade, né, então. (FARIAS, MAIA, 2009, p.183).

Em estudo realizado por Freitas e Dias (2012) com alunos do ensino médio (turma convencional e EJA) em escolas estaduais da cidade de Natal, foram apresentadas figuras com modelos de família nuclear, homoparental, monoparental masculina, monoparental feminina e um casal sem filhos. Apenas 27% dos alunos de ensino médio da turma tradicional e 28% dos alunos do ensino médio do EJA reconheceram a figura da família homoparental como configuração familiar.

Lima (2011) denuncia a invisibilidade das famílias homoparentais na sociedade, sendo responsáveis tanto os profissionais da escola, que na maioria não apresentam interesse em debater o tema, quanto às demais famílias que enxergam as famílias homoparentais com desprezo.

Em seu estudo, a autora descreve o relato de uma professora que afirma que o tema da homossexualidade é delicado e difícil de ser trabalhado na escola. A professora afirma que muitos profissionais que atuam na escola não declaram abertamente, mas apresentam comportamentos preconceituosos em relação à homossexualidade e à capacidade dos casais homossexuais de criarem uma criança.

A questão que fica é: onde fica o papel da escola como instituição da educação, que deveria preparar os indivíduos para atuarem de forma cidadã na sociedade? A escola também contribui para o fortalecimento do preconceito e dos mitos que envolvem as famílias homoparentais:

Também a falta de esclarecimento da própria instituição fomenta que esses preconceitos impeçam a problematização a respeito da homoparentalidade e possibilitem que antigos paradigmas permaneçam sendo uma barreira entre a escola e as famílias compostas por casais homossexuais. (LIMA, 2011, p.26).

Cadete, Ferreira e Silva (2012) também relatam o afastamento da escola em discutir temas sobre a diversidade familiar. As autoras realizaram um estudo de caso em uma escola pública na cidade de Recife-PE, no qual entrevistaram diferentes representantes da escola: cinco professores do Ensino Fundamental, cinco alunos, um coordenador, diretor e vice-diretor, uma merendeira, um porteiro e um profissional dos serviços gerais. As autoras identificaram que, de forma geral, a família homoparental não é reconhecida como família e não é refletida ou discutida no âmbito escolar.

Na visão das autoras, a invisibilidade da família homoparental provoca vergonha por parte dos membros das famílias homoparentais que preferem permanecer no silêncio. No entanto, este silêncio e invisibilidade é muito prejudicial para a criança:

Esse silêncio (em relação às famílias homoparentais) pode ser interpretado como o reflexo da ilegalidade e do preconceito, que permeiam a composição familiar homoafetiva, em que a maior vítima é a criança. Logo, o não reconhecimento dessa união como família provoca um sentimento de vergonha para os sujeitos da relação homoparental que, por sua vez, preferem silenciar quanto a sua identidade familiar. Essa legalidade é imprescindível para que a criança adquira confiança em si mesma e nos outros. (CADETE; FERREIRA; SILVA, 2012, p.110).

A escola parece estar alheia ao tema das famílias homoparentais e nega sua existência, apesar de tolerá-la na invisibilidade. Desta forma descarta os estudos na área que demonstram que crianças que convivem com famílias homoparentais apresentam adaptação social e psíquica adequadas, mas que podem sofrer

preconceito devido à homofobia e neste sentido a escola teria papel fundamental de enfrentamento e esclarecimentos sobre os mitos envolvidos.

Conclusões

Diante dos dados e análises apresentadas, conclui-se que as concepções sobre o conceito de família e em relação à homossexualidade ainda influenciam fortemente o comportamento e aceitação social diante das famílias homoparentais. A falta de esclarecimentos e reflexão sobre o tema é perpetuado na escola pelo não reconhecimento, invisibilidade e silêncio em relação aos membros destas famílias. Há clara homofobia da grande parte dos profissionais que atuam nas escolas, ainda que esta homofobia ocorra pela invisibilidade,

Esta postura negligente de grande parte dos profissionais da educação e a falta de incentivo do Governo em apoiar ações que visem minimizar o preconceito em relação à diversidade sexual e familiar prejudica muito a adaptação social saudável dos membros destas famílias e, principalmente as crianças, que estão em plena fase de desenvolvimento e construção da sua identidade.

Acredita-se ser fundamental que sejam realizados programa de formação continuada para profissionais da educação que discutam o tema da diversidade familiar e que os instrumentalize da lidar com seus membros na prática escolar.

Parece também ser de grande importância o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos que trabalhem o conceito de família, suas diversas configurações e o respeito à diversidade sexual.

A escola como instituição que visa preparar o indivíduo para a cidadania não pode se abster do seu papel e deve rever suas práticas visando a atuação de forma respeitosa e responsável diante da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.32-42, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a04v20n1.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

CADETE, V. G.; FERREIRA, S. P. A.; SILVA, D. B. Os sentidos e os significados produzidos pela escola em relação à família homoparental: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**. [Paraná], v.16, n.1, p.101-112, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/13947/19720>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

FARIAS, M. O.; MAIA, A. C. **Adoção por homossexuais**: família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica. Curitiba: Juruá, 2009.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.2, p.50-59, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n2/06.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

FREITAS, L. R. M.; DIAS, R. L. Discutindo valores da escola: homoparentalidade e novos conceitos de família. **Quipus**, v.1, n.2, p.101-107, jun./nov. 2012. Disponível em: <http://portal.unp.br/arquivos/pdf/institucional/edunp/quipus_a1n2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

LIMA, S. S. **Escola e família**: problematizações a partir da homoparentalidade. 2011 Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - UFRS, Porto Alegre, 2011.

PETRINI, J. C.; ALCÂNTARA, M. A. R.; MOREIRA, L. V. C. Família na contemporaneidade: uma análise conceitual. In: MENEZES, J. E. X.; CASTRO, M. G. (Org.). **Família, população, sexo e poder**: entre saberes e polêmicas. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 257-274.

UZIEL, A. P. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ZANETTI, S. A. S.; GOMES, I. C. A ausência do princípio de autoridade na família contemporânea brasileira. **Psico**, v.40, n.2, p.194-201, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3799/4533>>. Acesso em: 19 nov. 2015

Resumo

Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades

As normas hegemônicas heterossexistas presentes na sociedade privilegiam relações e comportamentos que as ratifiquem e consequentemente, crenças e valores que as fortaleçam. Desta forma, as configurações familiares que não condizem com o modelo heterossexual, como a família homoparental, são desfavorecidas nas relações sociais, legislação e políticas públicas. Diante deste cenário, o objetivo deste trabalho é refletir, a partir de publicações na área de educação sexual, diversidade e homoparentalidade, de que forma mitos relacionados à homossexualidade e conceitos de família podem interferir na forma como a escola lida com a homoparentalidade. Algumas crenças distorcidas influenciam a visão social sobre a homoparentalidade como: a) pessoas de orientação sexual homossexual seriam promíscuas e não proporcionariam um ambiente adequado ao desenvolvimento sadio de uma criança; b) pessoas de orientação sexual homossexual sofreriam de algum tipo de desvio ou distúrbio e por isso não deveriam cuidar de uma criança; c) crianças que convivem com pais/mães homossexuais sofreriam muito preconceito o que prejudicaria seu desenvolvimento e adaptação social, obrigatoriamente; d) a criança perderia a noção de diferença entre os gêneros e isso afetaria seu desenvolvimento e convívio social; e) a criança tenderia a ser homossexual também; f) a criança interpretaria a relação homossexual como adequada, o que poderia prejudicar seu desenvolvimento e convívio social. A escola, como instituição inserida na sociedade, e os profissionais que nela atuam, encontram-se submersos nestas crenças distorcidas, tendo também suas práticas influenciadas. Estudos mostram que grande parte dos profissionais da área da educação não conta com formação inicial ou continuada que aborde de forma crítica e reflexiva temas sobre sexualidade ou diversidade familiar. A falta de materiais didáticos que apresentem a diversidade familiar existente na sociedade também dificulta o trabalho da escola com as famílias. Conclui-se fazer-se necessário e urgente investir na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos sobre diversidade familiar, educação sexual e diversidade sexual para que os profissionais de educação e consequentemente a escola, estejam preparados para acolher e interagir de forma adequada e respeitosa com as diversas configurações familiares, incluindo a família homoparental. A escola, ao contribuir para o acolhimento da diversidade familiar e sexual existente na sociedade, estará contribuindo também para uma formação mais crítica dos seus alunos e combatendo a homofobia.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias homoparentais. Escola. Formação de professores

Abstract

Homoparental families and school: reflections and possibilities

The heterosexist hegemonic rules present in the society privilege relations and behavior that ratify them and consequently the beliefs and values that build them up. In this way, the familiar settings which don't match with the heterosexual model as a homoparental family are disadvantaged into the social relations, legislation and public policy. According to this, the aim of this paper is to reflect from the publications in the area of sex education, diversity and homoparenthood, in which way the myth related to homosexuality and family concepts can interfere on the way that the school deals with homoparenthood. Some distorted beliefs influence the social view about homoparenthood like: a) Some people of sex orientation homosexual would be promiscuous and wouldn't provide a good environment to a healthy development for a child; b) Some people of sex orientation homosexual would suffer some

kind of disturbance e because of this couldn't take care of a child; c) Children who live with homosexual father/mother would suffer a lot of prejudice which would damage their development and social adaptation; d) The child would lose the notion of the difference between the genders and it would affect its development and social intimacy; f) The child would tend to be homosexual too; g) The child would interpret the homosexual relation as adequate, what could prejudice its development and social living. The school, as an institution in the society, and the professionals who act in them are inserted into these distorted beliefs and these may influence their practice. Some studies show that most of the professional in education doesn't have initial training or continuing that approach in a critical and reflexive subjects about sexuality or familiar diversity. The lack of teaching material that shows the familiar diversity presented in the society also interferes in the school work. Then it's strongly necessary to invest in the teaching training and in the formulation of teaching material as well. Acting in this way the school and its professionals will be prepare to welcome and interact, in a good way, with all families configurations and will contribute for a better critical formation of its students and will help to combat the homophobia.

Keywords: Homoparental families. School. Teacher training.

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

Graziela Raupp PEREIRA¹
Cristina Monteggia VARELA²
Guilherme Pereira SILVEIRA³

Introdução

Sendo a violência uma das grandes questões sociais a serem solucionadas pela humanidade, traz-nos um olhar sobre a compreensão deste fenômeno praticada contra crianças e adolescentes, proporcionando-nos um mergulho na identificação de fatores que movem esta violência social. (SILVEIRA et al., 2011, p.347).

A discriminação por identidade de gênero, orientação sexual, geracional, etnia-racial, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas, não é uma novidade nas instituições de ensino e com o passar do tempo percebe-se que

¹ Pós-doutorado em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Sexual e Formação de Professores (EDUSEX CNPq) e do Laboratório de Educação Sexual (LabEdusex). UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Educação a Distância. Florianópolis – SC – Brasil. 88.035-901 - raupp.graziela@gmail.com

² Doutoranda em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gênero e Diversidade na Escola (GESE). FURG - Universidade Federal de Rio Grande - Pós-Graduação em Educação em Ciências. Rio Grande – RS – Brasil. 96203-900 - cmonteggiavarela@gmail.com

³ Especialista e Bacharel em Direito. Assistente de Promotoria do Ministério Público de Santa Catarina. Florianópolis – SC – Brasil. 88015-904 - gpereirasilveira@gmail.com

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

essas violências têm se transformado em um problema pernicioso. Para Pereira (2012, p. 204),

É certo que a sexualidade humana figura como um dos temas mais inquietantes e, quase sempre, mais recusados na ação prática do professor. Entretanto, cada vez mais a escola tem sido convocada a enfrentar as transformações das práticas sexuais contemporâneas, uma vez que seus efeitos se fazem alardear no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a prática do *bullying* homofóbico ultrapassa as barreiras dos direitos humanos, ocasionando inúmeros malefícios para a educação e o desenvolver de uma sociedade. Este artigo pretende discutir as consequências que o fenômeno do *bullying* homofóbico traz para a humanidade na vivência plena de seus Direitos Sexuais entendidos como Direitos Humanos Universais e Fundamentais, mais especificamente ao princípio da dignidade da pessoa humana, um tema ainda pouco difundido, embora frequente, muitas vezes esquecido pela comunidade educacional.

Não se tem a pretensão de esgotar a temática proposta, mas trazer reflexões sobre este dilema, por se perceber as sérias consequências que tal problemática acarreta para a educação, e consequentemente para a sociedade contemporânea, que encontra imensas dificuldades em combatê-lo, mesmo que as condutas exercidas no *bullying* sejam de extrema crueldade e firam intensamente os direitos sexuais, principalmente em sua própria condição de ser humano. Por isso a inquietação em proporcionar um pouco mais de reflexão sobre esta questão, trazendo o enfoque principal de estudo para o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana frente à incidência do *bullying* homofóbico.

Ser vítima dessa violência não é condição difícil nos dias de hoje, pelo contrário, tem-se tornado prática costumeira na vida de muitos estudantes e, por diversas vezes, este fenômeno não tem sido identificado como uma violência social. Tal ponto precisa ser profundamente discutido, tendo em vista de que o *bullying* homofóbico não é identificado como violência, em muitos casos por professores/as, gestores/as e equipe escolar, que considera o tema ainda muito delicado de ser abordado, optando pelo silêncio. De acordo com Antonio et al. (2012, p. 20) “[...] o *bullying* homofóbico pode tornar-se mais grave relativamente ao *bullying* em geral por ser menos visível e menos credibilizado do que as outras formas de *bullying*, inclusive pelos/as próprios/as professores/as.”

Para o desenvolvimento dessa discussão, optou-se pelo método de abordagem dedutivo, partindo-se de premissas gerais já consagradas, as quais servem de alicerce para se alcançar os conhecimentos aqui pretendidos, através da pesquisa bibliográfica, consultando declarações, legislações, doutrinas e

jurisprudências, onde foram estudados os aspectos gerais do fenômeno do *bullying* homofóbico, trazendo-se à reflexão o conceito, as especificidades e os pressupostos dessa violência visando compreender de forma mais contundente a incidência desse fenômeno na condição humana, discutindo a importância do abrangente significado de direito e dignidade, traçando o aporte teórico e as considerações do direito à igualdade sexual e do princípio da dignidade da pessoa humana frente à prática do fenômeno do *bullying* homofóbico, enfatizando sua repercussão e suas consequências.

Bullying Homofóbico

O *bullying* é uma palavra originária do inglês – sem tradução equivalente no Brasil – cuja denominação reflete um conjunto de comportamentos antissociais, agressivos e reiterados com o intuito de maltratar, oprimir e humilhar determinada pessoa ou um grupo de pessoas. Segundo os autores Fante e Pedra (2008, p. 33), o termo *bullying* é utilizado para expressar “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”.

O fenômeno do *bullying* não é novo em nosso cotidiano. Entretanto, foi no início dos anos de 1970 que este problema passou a ser enxergado com maior importância pelos pesquisadores da comunidade científica internacional, em especial pelo professor norueguês Dan Olweus mencionado na obra de Teixeira (2011). Nas últimas décadas as pesquisas sobre o tema cresceram muito, mas não se pode dizer o mesmo dos estudos específicos a respeito do *bullying* homofóbico, que ainda é pouco estudado e discutido no mundo da educação.

Com o decorrer dos estudos realizados, percebeu-se que o fenômeno do *bullying* não é uma violência social exclusiva de um determinado país, de determinadas escolas, mas de um problema de abrangência global presente em culturas do mundo todo (LOPES NETO, 2011).

De acordo com A. Silva (2010, p. 21):

Se recorrermos ao dicionário, encontraremos as seguintes traduções para a palavra *bully*: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um *bully* que domina a maioria dos alunos de uma turma e ‘proíbe’ qualquer atitude solidária em relação ao agredido.

Dito isso, pode-se perceber que o *bullying* não é uma atitude cruel eventual. É a agressão intencional e reiterada, voltada a determinado/s indivíduo/s,

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

perpetrada por uma ou mais pessoas, cuja finalidade é a de se alcançar domínio sobre o outro, por meio do sofrimento físico e/ou psicológico (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007), sendo importante ressaltar que para configurar o *bullying* é imprescindível a existência de um contexto social, no qual as pessoas estejam se relacionando umas com as outras, de forma contínua e duradoura (LOPES NETO, 2011).

Consideramos importante ressaltar que compreendemos o conceito de homofobia como sendo um conjunto de sentimentos e emoções negativas direcionadas a pessoas com orientação sexual diferentes da norma heterossexual. Assim a homofobia compreende as reações de aversão, ódio, medo, entre outros, contra pessoas homossexuais ou assim idendificadas.

De acordo com Junqueira (2015, p.4):

[...] seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais.

Dessa forma, as instituições de ensino estão permeadas pelo fenômeno do *bullying* homofóbico. Este pode ser expresso de diversas formas como por meio das agressões verbais e/ou físicas. Dentre as mais comuns estão, por exemplo, falar mal, xingar, ameaçar, intimidar, gritar, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, perseguir, amedrontar, apelidar, discriminar, humilhar, tiranizar, excluir, dominar, difamar, assediar, abusar, violentar, hostilizar, ofender, furtar e quebrar objetos pessoais de pessoas homossexuais ou entendidas como tal (TEIXEIRA, 2011, p. 26-27).

Para O’Higgins-Norman, citado por Antônio et al. (2012, p. 20) podemos caracterizar a prática do *bullying* homofóbico em duas vertentes:

(a) o *bullying* subjacente ao caráter hetero-normativo do ambiente escolar, relacionado com as expectativas de papel de gênero independentemente da orientação sexual da vítima, nomeadamente ao nível do policiamento dos comportamentos considerados representativos dos gêneros feminino e masculino; e (b) o *bullying* que tem por base comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas LGBT⁴.

Nesse contexto, a perspectiva de compreensão por anos reafirmada no modelo heteronormativo, consolidou um espaço de repúdio ao diverso, caracterizando a prática do *bullying* homofóbico em ambas as suas vertentes

⁴ Sigla para Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

como forma de autoafirmação dos indivíduos por meio da violência, tendo como base os estereótipos de gênero para consolidar uma prática, cada vez mais agressiva e ainda pouco reconhecida. Em verdade, o fenômeno do *bullying* homofóbico é uma problemática perniciosa que infringe as barreiras do bem estar, que pode ocasionar – e normalmente ocasiona – com sua incidência diversos malefícios para o desenvolvimento de uma sociedade mais digna, justa e igualitária.

As ações perpetradas com a prática do *bullying* homofóbico, como já observado, são cruéis e destrutivas, sendo que nas instituições de ensino é reconhecido, especificamente, nas violências sofridas por alunos e alunas homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis. Ocorrem frequentemente em instituições educacionais do mundo todo, porém em grande parte, percebe-se que não são identificadas como uma violência social. Indubitavelmente, ser vítima do fenômeno do *bullying* homofóbico não é, atualmente, uma situação rara, pelo contrário, tem-se tornado um problema diário na educação.

Por tais razões, alguns estudiosos desta temática como Fante e Pedra (2008), têm adotado os ensinamentos do pesquisador nórdico Dan Olweu, o qual fixou critérios objetivos para constatar se o comportamento empregado trata-se ou não do fenômeno do *bullying*. Com estes critérios, é possível diferenciar o que é violência e o que são brincadeiras inocentes da idade. De acordo com Dan Olweus, os critérios estabelecidos foram: ações reiteradas em desfavor da mesma pessoa num longo período de tempo; desproporção de poder entre agressor e agredido; e ausência de causa ou motivo aparente que expliquem as agressões (FANTE; PEDRA, 2008).

Para A. Silva (2010), o acobardar, a opressão e o abuso de poder são algumas das variadas formas utilizadas pelos agressores do *bullying* para impor sua força e arbítrio e, então, manter suas “presas” sob controle.

Apesar dos seus desdobramentos e variações, o fenômeno do *bullying* pode se dividir em duas formas de classificação: *bullying* direto e *bullying* indireto, pois sua definição depende da maneira em que as condutas (agressivas) são impostas aos vitimados (TEIXEIRA, 2011). A primeira é aquela praticada abertamente e, portanto, mais fácil de ser reconhecida, uma vez que o agressor age diretamente contra a vítima, com intimidações, violência, hostilização etc. Já a segunda ocorre discretamente, isto é, prescinde da presença física da vítima para que se perfectibilizem, é o caso das difamações, ameaças e fofocas. Entretanto, verifica-se que não é incomum as vítimas do *bullying* sofrerem tão somente uma conduta violenta. Na maioria das vezes, os atos agressivos dos praticantes do *bullying* costumam vir conjuntamente, tanto na forma direta, como na forma indireta (SILVA, A., 2010).

Temos, ainda, um novo meio de prática do *bullying* atualmente, o *cyberbullying*⁵, prática do *bullying* por meio das mídias sociais e demais meios de comunicação e informação. Mesmo não sendo foco desse artigo, se faz necessário o alerta, por cada vez mais ter sua prática disseminada nas instituições de ensino, aumentando muito o número de vítimas dos crimes de homofobia, em nossa contemporaneidade.

Em face do exposto, pode-se dizer que o fenômeno do *bullying* homofóbico é uma rejeição a “anormalidade”, ou seja, de privar aqueles que resistem a se enquadrarem a heteronormatividade, conceito criado pelo pesquisador Michael Warner (1993) para descrever a forma que toma a sexualidade homossexual como norma universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante, errada, promíscua. Nessa perspectiva, a prática do *bullying* homofóbico pode acarretar consequências cruéis e devastadoras na educação, às instituições educacionais, principalmente às vítimas dessa violência.

Segundo Teixeira (2011), pesquisas científicas já realizadas evidenciam que, em razão da incidência do *bullying* – condutas agressivas intencionais e reiteradas – os danos ocasionados por este fenômeno podem perdurar por toda a vida. É importante assinalar que dentre os danos decorrentes deste comportamento, é possível vislumbrar o estresse, como responsável por aproximadamente 80% do rebaixamento da resistência imunológica e dos sintomas psicossomáticos variados (CALHAU, 2010). Posto isso, verifica-se que o fenômeno do *bullying* homofóbico pode ocasionar inúmeros sintomas no desenvolver sadio de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como depressão, medo, insônia, ansiedade, fobia, ausência de estímulos, vingança, entre outros. Salienta Calhau (2010) que, em casos mais graves, os alvos do *bullying* podem cometer até mesmo o suicídio ou reproduzir os atos de violência contra si perpetrados.

Geralmente, as vítimas do *bullying* homofóbicos são pessoas mais propensas a apresentar baixa autoestima e quadros depressivos e, citando Louro (1997, p. 67):

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’.

Nesse diapasão, pode-se afirmar que o comportamento depressivo, a fobia, a ansiedade e o medo que muitas vítimas dos ataques praticados pelos agressores do

⁵ Compreende-se por *cyberbullying* a prática de violência praticada no espaço virtual, por meio das mídias sociais.

bullying homofóbico sofrem contribui para a evasão nos contextos educacionais, uma vez que estes se entendem fora do padrão considerado “normal”, a norma heterossexual, ao expressarem suas identidades sexuais e de gênero.

Em grande parte, são jovens introspectivos, frágeis, acanhados e/ou possuem peculiaridades que os tornam “distintos” dos outros indivíduos. Já os autores do *bullying* homofóbico, os *bullies*, são pessoas com características específicas, dentre elas: pouco afetivos agressivos e empáticos (SILVA, A., 2010). São indivíduos autoconfiantes que carecem de poder de domínio sobre o outro, geralmente oriundos da força física ou com imensa habilidade emocional (SILVA, A., 2010). Para estes (agressores), as consequências se relacionam com o uso do álcool, drogas ilícitas, envolvimento com a criminalidade (TEIXEIRA, 2011).

Por todo o exposto, o fenômeno do *bullying* homofóbico não pode ser visto como uma atitude inocente, sem intenção de gerar dano, ou ser considerado uma violência praticada por alguns. Explica Lopes Neto (2011) que este fenômeno é um problema social, derivado de questões socioculturais, familiares e até mesmo do próprio ambiente em que é praticado. É uma problemática existente no mundo inteiro, presente nas variadas classes sociais e instituições de ensino.

Direito a Igualdade Sexual e a Dignidade da Pessoa Humana

A igualdade, para alguns/mas doutrinadores/as, é a principal garantia constitucional assegurada aos seres humanos – e, de fato, ela é de extrema importância. Todavia, há quem entenda que o principal direito fundamental constitucionalmente protegido é o da dignidade da pessoa humana.

Consagrada no inciso III, do art. 1º, da Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana representa a proteção dos direitos individuais. É ela, a dignidade, que dá o norte, o sentido ao intérprete.

De origem etimológica, proveniente da expressão latina *dignitas*, a palavra dignidade representa o prestígio, a estima, a consideração, a respeitabilidade. Em outras palavras, é o atributo ou valor de tudo aquilo “que é digno e merece respeito ou reverência”. (ALVES, 2001, p. 109).

Conforme Sarlet (2006), o conceito de dignidade é ainda um problema, principalmente por se tratar de um atributo intrínseco a todo e qualquer ser humano. Logo, para buscar a definição do abrangente significado de dignidade, faz-se necessário levar em consideração todas as violações até hoje ocorridas, para que contra elas se possa guerrear. Com essa construção histórica, é que se pode afirmar que a dignidade já nasceu com o homem e que a ele é inerente (SARLET, 2006).

É sabido que a pessoa humana é o elemento central dos direitos humanos. É a pessoa humana o antecedente indispensável, do qual derivam todos os direitos

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

dos homens. Portanto, estes direitos subsistem em virtude dela e se fundamentam na sua natureza (OLIVEIRA, 2000).

No entanto, é preciso que os seres humanos também tenham visibilidade nos contextos sociais dos quais façam parte, e não somente na sua individualidade. Isso porque, embora nasçam com integridade física e psíquica, é o convívio social, a coletividade como um todo, que o faz alcançar o respeito e a consideração dos demais membros de uma sociedade. E esses atributos pela dignidade se iniciam a partir de pequenos gestos do cotidiano, os quais nos fazem almejar um mundo mais igualitário e humano.

Segundo J. Afonso da Silva (2012, p.105), a dignidade da pessoa humana pode ser compreendida como:

[...] um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida. “Concebido como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais [observam Gomes Canotilho e Vital Moreira], o conceito de dignidade da pessoa humana obriga a uma densificação valorativa que tenha em conta o seu amplo sentido normativo-constitucional e não uma qualquer ideia apriorística do homem, não podendo reduzir-se o sentido da dignidade da pessoa humana à defesa dos direitos pessoais tradicionais, esquecendo-a nos casos de direitos sociais, ou invocá-la para construir ‘teoria do núcleo da personalidade’ individual, ignorando-a quando se trate de garantir as bases da existência humana”.

Moraes (2006, p. 16) define a dignidade como:

[...] um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos.

De fato, a noção de dignidade humana ainda possui uma definição vaga e imprecisa, e embora não se possa determinar com eficácia um conceito contundente, a dignidade passou a ser considerada como um valor supremo que caracteriza o homem – um atributo pessoal – e, portanto, classificada como bem irrenunciável e inalienável (SARLET, 2006).

Sendo assim, pode-se afirmar que o princípio da dignidade da pessoa humana é a imposição de deveres e direitos, para que as pessoas possam exteriorizar comportamentos tendentes a proteger à condição humana. É uma

imposição que estabelece ao Poder Público o dever de velar, garantir, proteger e promover a vida com dignidade.

Em consonância com a tendência mundial, a Constituição Brasileira de 1988 consagrou a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental do Estado Democrático de Direito, exigindo por parte dos órgãos estatais tanto uma prestação positiva quanto negativa.

Neste sentido, oportuno se faz acrescentar os ensinamentos do doutrinador Sarlet acerca dos limites do Estado frente ao princípio da dignidade da pessoa humana, como exposto a seguir:

[...] o princípio da dignidade da pessoa humana impõe limites à atuação estatal, objetivando impedir que o poder público venha a violar a dignidade pessoal, mas também implica (numa perspectiva que se poderia designar de programática ou impositiva, mas nem por isso destituída de plena eficácia) que o Estado deverá ter como meta permanente, proteção, promoção e realização concreta de uma vida com dignidade para todos, podendo-se sustentar, na esteira da luminosa proposta de Clèmerson Clève, a necessidade de uma política da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais. (SARLET, 2006, p. 110).

Dessa forma, como tarefa imposta ao Poder Público, a dignidade da pessoa humana necessita que este direcione seus atos no sentido de proteger e zelar pela dignidade já existente, bem como de criar condições para promovê-la. Posto isso, não pairam dúvidas de que todos [Estado e sociedade] estão ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana, e que possuem os mesmos deveres de guarda, respeito e promoção.

Aliás, como se observa, a dignidade humana existe e pode ser identificada, quando vislumbradas situações em que ela foi infringida, violada. No entanto, embora prescindida de uma definição própria, o conteúdo em dignidade da pessoa humana integra a base primordial dos direitos fundamentais. O legislador de 88 – embora não tenha elencado a dignidade da pessoa humana como um direito fundamental – elevou a dignidade humana em nível de princípio fundamental, tornando-a elemento essencial para a interpretação e criação das normas e, sobretudo, promovendo a guarda dos direitos individuais contra atos abusivos e/ou restritivos.

Se assim o é, pode-se afirmar que sempre que houver uma violação pela integridade física e/ou moral, ou pela vida propriamente dita, deixando de se observar e respeitar as condições mínimas existências para se construir uma vida justa e igualitária, estará se legitimando as injustiças.

Portanto, é preciso uma adequação do Poder Público juntamente com a sociedade, objetivando o bem comum, seja por meio de leis e/ou através de

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

políticas públicas, mas que em qualquer dos casos seja garantido, em todos os níveis (jurídicos, educacionais, culturais, econômicos e sociais), a dignidade da pessoa humana como o bem maior.

Dito isso, pode-se concluir que a dignidade da pessoa humana, de fato, encontra-se no epicentro do ordenamento jurídico brasileiro, e que é um direito fundamental constitucionalmente garantido a todo e qualquer ser humano, uma vez que representa a valorização da pessoa humana, tornando-se o embasamento estrutural do Estado Democrático de Direito.

O *bullying* homofóbico, suas consequências e a necessidade de formação

O processo de formação do ser humano encontra-se intimamente ligado ao pleno amadurecimento e desenvolvimento físico e mental, que decorre principalmente nos períodos da infância e da juventude. São essas experiências que fornecem efetivamente a construção de sua identidade, caráter e índole, características primordiais para a formação do ser humano em meio à coletividade (LOPES NETO, 2011).

Dito isso, *bullying* homofóbico, de fato, é uma problemática de abrangência global que pode acarretar – e geralmente acarreta – deficiências na habilidade do ser humano, principalmente na sua formação acadêmica e social.

Ao se perceber a ocorrência do *bullying* homofóbico, providências necessitam ser tomadas para que esse tipo de comportamento – cruel e destrutivo – seja cessado. Contudo, e não são poucos os casos, em que os vitimados do *bullying* homofóbico dão ciência às instituições de ensino, mas sem sucesso. Outras vezes, a própria instituição de ensino está ciente do problema, mas não consegue solucioná-lo, fazendo com que estudantes/vítimas se afastem do ambiente educacional.

Em verdade, o fenômeno do *bullying* homofóbico é uma violência que fere os preceitos fundamentais da Constituição Federativa do Brasil, em especial o direito a igualdade e a não discriminação e a dignidade da pessoa humana (WAS, 1999).

Como já observado, o princípio da dignidade da pessoa humana adveio para assegurar/garantir direitos básicos e essenciais a todas as pessoas, bem como promover a participação ao contexto educacional/social. Logo, constata-se que a dignidade é o próprio atributo intrínseco do ser humano. Do desdobramento desse princípio, constata-se que ninguém dele pode se abster. Isso porque, a guarda e a defesa da dignidade da pessoa humana, na esfera jurídica, alcançaram suma relevância no final deste século, consequência de pesquisas científicas e tecnológicas testadas na humanidade, que acabaram por elevar de maneira acentuada riscos e danos no dia a dia dos seres humanos (ALVES, 2001).

O fenômeno do *bullying* homofóbico, de fato, é uma afronta ao princípio da dignidade da pessoa humana, na medida em que se caracteriza como um comportamento cruel, desumano e intolerável, causador de imenso sofrimento aos vitimados da sua prática. É uma violência que se utiliza da vítima – como mero instrumento – para se obter uma satisfação pessoal, ou seja, a de causar dor, ódio e humilhação a outrem.

Se assim o é, ao Poder Público, a sociedade e a educação cabem, através de ações positivas e negativas, repelirem qualquer forma de discriminação e priorizar, essencialmente, a autodeterminação em vista de comportamentos destrutivos e arbitrários.

Ademais, sabe-se que

[...] os sistemas educativos prevêm abordagem nos princípios da educação para a cidadania, para a cultura de paz, para promoção da igualdade de oportunidades, eliminação de todas as formas de discriminação, tolerância, respeito à diferença e à diversidade e justiça social. (SILVEIRA et al., 2011, p.352).

Nessa esteira, a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas – ONU (1998), em seu art. 1º, estabelece que: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade.”

No mesmo sentido, a Constituição Federal de 88 em seu art. 5º, inciso X, acrescenta:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantido-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. (BRASIL, 1988).

Dispõe ainda o art. 227, do mesmo diploma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garante em seu art. 18, que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Assim, observa-se que o fenômeno do *bullying* homofóbico é, uma violação a dignidade da pessoa humana, uma vez que coloca a vítima em situações vexatórias e degradantes, transformando-a em mero “brinquedo”, impedindo de exercer a autodeterminação.

De acordo com Miguel e Pereira (2008, p. 923),

A ideia de uma ética do cuidado nas relações humanas implica numa concepção complexa de ser humano, de conhecimentos, de afetos, de reflexão sobre como afetamos e somos afetados em nossas trocas. Na multiplicidade de sentidos para o conceito de cuidado, acreditamos que a vida e o jogo das relações só sobrevivem se forem cercados de atenção e de desveio, assim como, acreditamos que o cuidado provoca preocupação e faz surgir o sentimento de responsabilidade. Talvez seja este sentimento de responsabilidade que faça com que se rompam as barreiras do silêncio e se denuncie uma situação de violência.

Dessa forma, cabe as instituições de ensino como um espaço ideal para a socialização do saber e, consequentemente, como um lugar de gestão do cuidado, envolver toda a comunidade educativa, pais, professores/as e funcionários/as, em uma discussão sobre as questões da violência. A constituição de uma ética do cuidado perpassa por um caminho que deve ser trilhado com muita compreensão e diálogo, sendo que os procedimentos educativos nesta perspectiva, com crianças, adolescentes, jovens e adultos poderão assim, firmar um desenvolvimento mais saudável.

Portanto, sendo a educação um direito fundamental garantido em lei, tanto no âmbito internacional como nacionalmente e para se construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos, há de se garantir o acesso à educação, mas que esta se desenvolva como espaço de cidadania, liberdade e diversidade (PEREIRA; BAHIA, 2011), e caso não haja uma atitude contributiva do Poder Público, da sociedade e da própria educação, no sentido de resguardar e proteger a dignidade da pessoa humana acabar-se-á por legitimar a prática do *bullying* homofóbico.

Compreensões críticas e reflexivas da dimensão do fenômeno do *bullying* homofóbico em todos os seus aspectos existenciais se faz imprescindíveis na atualidade. Liberdade, autonomia, proteção, saúde e, sobretudo, igualdade sexual e dignidade, são valores universais do ser humano. Ante tais compreensões é que se vai construindo os saberes essenciais como fio condutor da vida, da educação em dignidade humana.

Considerações

Sendo a violência uma das grandes questões sociais a serem solucionadas pela humanidade, traz-nos um olhar sobre a compreensão deste fenômeno praticado contra crianças, adolescentes, jovens e adultos, proporcionando-nos um mergulho na identificação de fatores que movem esta violência social, em especial, na educação.

Como podemos perceber ao longo deste artigo, a violência ao ser praticada no âmbito educacional, chega a atingir um número significativo de discentes de todas as faixas etárias, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas que visem um trabalho sistemático de qualidade no combate a esta problemática. Isto pode ser realizado através de campanhas nacionais de prevenção, capacitação de todos os profissionais das instituições de ensino, com o intuito de formar alianças e parcerias dentro da própria rede de atendimento com o Poder Público.

Dentro do exposto até o momento, é válido reafirmar a problemática da homofobia em nossa sociedade, sendo esse, um dos últimos preconceitos ainda aceitos, ou pelo menos vivenciado de forma velada por aqueles que observam como expectadores, coadjuvantes das práticas de agressão e violência contra a comunidade LGBT mais especificamente, e de forma generalizada, a todo e qualquer ser humano que expresse e vivencie sua identidade de gênero e orientação sexual de forma diversa ao estereótipo considerado padrão.

A partir da realização do presente estudo, pôde-se perceber que enquanto o problema da violência nas instituições de ensino – fenômeno do *bullying* homofóbico – não for devidamente compreendido, acabaremos legitimando sua prática e esqueceremos-nos de proteger, respeitar e promover o atributo maior do ser humano, sua dignidade. Mas, mais do que isso, é preciso desvelar essa prática como passível de recriminação e criminalização, para que se possa efetivamente combatê-la.

O *bullying* homofóbico é um problema social que vem fazendo, expressivamente, inúmeras vítimas – crianças, adolescentes, jovens e adultos em processo de formação – e não se restringindo a uma determinada classe social. E por se tratar da prática de comportamentos lesivos e destrutivos à saúde física e psíquica dos sujeitos, necessita de cuidados especiais, sendo imprescindível uma análise minuciosa e abrangente entre os campos da sociologia, psicologia, assistência social, e não somente do âmbito jurídico. Principalmente pela necessidade de trazer tal discussão para o espaço educacional, junto a sua comunidade, de forma a garantir a discussão e reflexão crítica do tema junto a todos/as, como maneira primeira de cessar com tal prática. Faz-se importante ressaltar que, em se tratando do ordenamento jurídico brasileiro, os princípios constitucionais consagrados possuem suma carga normativa, visando, desse

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

modo, o resguardo dos direitos e garantias individuais, entre elas a dignidade da pessoa humana.

A Constituição Brasileira de 1988 consagrou a dignidade da pessoa humana como fundamento estrutural da República Federativa do Brasil, sendo enxergado como o legítimo princípio fundamental de proteção dos direitos de todas as pessoas. O direito à igualdade sexual, como direitos humanos universais e o princípio da dignidade da pessoa humana, representa um importante componente constitucional, uma vez que é a diretriz a ser seguida, que inclusive legitima a ordem estatal. Logo, as ações do Poder Público devem estar pautadas na busca constante de proteger e promover o direito à igualdade sexual e a dignidade da pessoa humana, construindo mecanismo para o seu pleno exercício, para que então violências como as praticadas no *bullying* homofóbico não sejam tratadas como brincadeiras inocentes no processo de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, Pereira (2013), afirma que o tema da sexualidade é complexo, pois nem todas as pessoas a entendem e vivenciam da mesma forma, e, abordar o tema pode ser ainda mais difícil e divergente. A autora também ressalta para o fato de que “[...] uma mudança de postura deve ocorrer nas instituições escolares. Ainda existe uma grande confusão nos educandos sobre os aspectos relacionados à sexualidade humana, confusão essa determinada pela falta de informação.” (PEREIRA, 2012, p. 202), o que de fato, permite que as confusões vivenciadas na adolescência pelos/as alunos/as sejam experienciadas na forma de preconceitos e atitudes de violência física e psicológica, como é o caso do *bullying* homofóbico.

Para tanto é fundamental que se quebre o silêncio que envolve a problemática do *bullying* homofóbico, silenciamento esse “[...] que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero.” (DINIS, 2011, p. 43), e que, compartilhado por professores/as que sentem receio de abordar o tema de forma intencional acabam por compactuar e, até certo ponto, garantir que essa prática permaneça a fazer vítimas.

Sendo as instituições de ensino um dos lugares mais difíceis de expressar socialmente, principalmente por parte dos adolescentes, assumirem sua identidade de gênero e/ou orientação sexual é ainda mais complexo, e solitário. Caminho pelo qual, alunos/as enfrentam muitas vezes sozinhos e sem apoio, quando inseridos numa atmosfera de negação por parte da comunidade educacional, colocando os sujeitos em condição de vulnerabilidade, impossibilitando a vivência plena de sua condição humana, garantida pelo direito à igualdade sexual, e pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

Afirma Dinis (2011, p.47) que:

[...] essa ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professoras/es de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como o natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBTTs e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de educação sexual.

Diante do exposto, compreendemos que, sendo a prática do *bullying* homofóbico, muito presente nos espaços educativos como afirmamos anteriormente, é uma prática social e cultural, presente nas diferentes sociedades contemporâneas, e por se tratar ainda de um tema muito velado e negado, tem se propagado expressivamente. Assim, torna-se fundamental o fortalecimento de políticas públicas que possibilitem a vivência plena da sexualidade, garantindo o direito de uma educação sexual que permita às crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciar seus corpos, prazeres, direitos sexuais, de forma emancipatória, assegurando o direito à igualdade sexual e ao direito a dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. F. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**: o enfoque da doutrina social da Igreja. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ANTONIO, R. et al. Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. **Psicologia**, Lisboa, v.26, n.1, p.17-32, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-20492012000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 29 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. 2.ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2010.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n.39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>>. Acesso em: 29 set. 2014.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia**: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/educacaoemhomofobia/TextosSite/Homofobialimitesepossibilidadesdeumconceitoemmeioadisputas.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIGUEL, D.; PEREIRA, G. **A escola, ética do cuidado e a questão da violência doméstica**: educação para a saúde no século XXI. Portugal: Universidade de Évora, 2008.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. 20.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, A. **Curso de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

PEREIRA, G. R. Educação sexual sem fronteiras: uma proposta de formação a distância para professores do Brasil, da Argentina, de Portugal, da Espanha e de Moçambique. In: PEREIRA, G. R.; RABELO, A.; REIS, M. A. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis, RJ: Ed. da FAPERJ, 2013. p.195-210.

_____. Mitos e tabus: perspectivas de mudança relacionadas a sexualidade humana. In: REIS, M. A. de S.; ALEVATO, H. (Org.). **Nexus & sexus**: perspectivas instituintes. Petrópolis, RJ: Ed. da FAPERJ, 2012. p. 197-208.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 51-72, 2011.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4.ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 35.ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SILVEIRA, G. P. et al. **Reflexões sobre o Bullying e o Cyberbullying**: o papel do diretor de escola na prevenção deste fenômeno. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

WARNER, M. **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH [WAS]. **Declaração dos direitos sexuais**. Hong-Kong, 1999. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

O fenômeno do *bullying* homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

Resumo

O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana

O presente artigo propõe compreender o fenômeno do *bullying* homofóbico, com o intuito de verificar qual o respaldo desta problemática no direito à igualdade sexual e no princípio da dignidade da pessoa humana. Para tanto, estudou-se as características gerais do fenômeno do *bullying* homofóbico, trazendo conceituação, especificidades e pressupostos dessa violência social que é um dos temas mais polêmicos da atualidade. Abordou-se, por derradeiro, uma análise sobre um dos Direitos Sexuais, entendidos como Direitos Humanos fundamentais e universais – o direito à igualdade sexual e um dos fundamentos basilares da Constituição Federal do Brasil, a dignidade da pessoa humana. Assim, buscou-se demonstrar as consequências que a prática do *bullying* homofóbico traz à humanidade, enfatizando para a importância da conscientização desta problemática no desenvolvimento saudável do ser humano, com a liberdade das discriminações, independentemente de qualquer diferença, sexo, gênero, orientação sexual, geracional, etnia-racial, classe social, religião, deficiências, entre outras (Was, 2014). Procurou-se, para as referidas análises, utilizar-se do mais recente material bibliográfico. Por fim, destaca-se que o fenômeno do *bullying* homofóbico necessita ser compreendido, senão acabar-se-á legitimando sua prática e, consequentemente, esquecer-se-á de proteger a condição humana.

Palavras-chave: Educação. *Bullying* homofóbico. Direito à igualdade sexual. Dignidade da pessoa humana.

Abstract

The phenomenon of homophobic bullying in education institutions: the right to sexual equality and the principle of human dignity

This paper seeks to understand the phenomenon of homophobic bullying, in order to find what the support of this issue on the right to gender equality and the principle of human dignity. For this, we studied the general characteristics of the homophobic bullying phenomenon, bringing concepts, characteristics and assumptions of this social violence that is one of the most controversial topics of the day. Approached to finally, an analysis of one of Sexual Rights, understood as fundamental and universal human rights - the right to sexual equality and one of the basic foundations of the Federal Constitution of Brazil, the dignity of the human person. Thus, it sought to demonstrate the consequences of the practice of homophobic bullying brings to mankind, emphasizing the importance of awareness of this issue in the healthy development of the human being with freedom of discrimination, regardless of any differences, sex, gender, sexual orientation, generational, ethnic-racial, social class, religion, disability, among others (WAS, 2014). An attempt was made to this analyzes using the very latest bibliographic material. Finally, there is the phenomenon of homophobic bullying needs to be understood, if not eventually will be legitimizing their practice and consequently will forget to protect the human condition.

Keywords: Education. Homophobic bullying. Right to sexual equality. Dignity of the human person.

La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación

Mayte BEJARANO FRANCO¹

Antonio MATEOS JIMÉNEZ²

Introducción

La principal finalidad de este artículo es llevar a cabo una revisión en materia de legislación educativa sobre la importancia que se le otorga a la educación afectivo-sexual (EAS) en las leyes educativas españolas desde 1990 hasta la actualidad. Se trabaja este aspecto legislativo entendiendo que educar en materia afectivo-sexual es algo realmente prioritario que debe estar prescrito en las etapas de Educación Infantil y Primaria así como en la formación del profesorado. Esto último queda recogido en la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (ESPAÑA, 2004). Esta ley señala en su artículo 7, con respecto a la formación del profesorado, la necesidad de que se incluya la educación para la igualdad entre hombres y mujeres en la formación inicial y permanente de los docentes para que así adquieran las habilidades necesarias centradas en:

Educar “en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la

¹ UCLM - Universidad de Castilla la Mancha. Campus Ciudad Real - Departamento de Pedagogía. Ciudad Real – España. 13071 - mariateresa.bejarano@uclm.es

² UCLM - Universidad de Castilla la Mancha. Campus Toledo - Departamento de Pedagogía. Toledo – España. 45071 - antonio.mateos@uclm.es

libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia”, prevenir conflictos y resolverlos de manera pacífica “en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” y fomentar “actitudes encaminadas en el ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres tanto en el ámbito público como privado y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico”.

La ley también trata aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que la violencia de género y la violencia hacia las personas está directamente relacionada e implica aludir a la violencia que se ejerce contra las libertades sexuales (PENNA, 2012).

Asimismo, nos parece interesante plantear la importancia de que el maestro y maestra asuman, dentro de su profesión, la investigación como una función reflexiva y proactiva (BEJARANO; RODRIGUEZ TORRES, 2015) dada la naturaleza de dicha profesión. El contacto educativo con personas hace necesaria la indagación y tratamiento de todas las vertientes humanas, considerando además que la atención a la sexualidad es un derecho y merece conocimiento exhaustivo que debe ser tratado en el ámbito educativo desde edades tempranas (CEVALLOS, 2014; MALÓN, 2012)

Una buena y, sobre todo, temprana educación afectivo-sexual en las etapas educativas puede ayudar a suprimir roles, estereotipos y actitudes de corte racista, homófoba y xenófoba con el fin de prevenir y evitar discriminaciones, malos comportamientos en relación al sexo y/o al género, etnia, cultura, religión o ideología. El tratamiento educativo integral de lo afectivo y sexual amplía la perspectiva educativa hacia nuevas realidades sociales que son preciso abordar desde la consideración beneficiosa y enriquecedora que merecen. En el ámbito educativo, se debe insistir en el hecho de que todas las opciones sexuales pueden coexistir, basándonos en el principio fundamental de igualdad.

El objetivo que se plantea en el presente artículo es doble. Por una parte, dejar constancia de cómo se ha venido tratando la EAS en el sistema educativo español desde 1990 y, en segundo lugar, hacer una aproximación, desde un enfoque investigador, para abordar tales contenidos en el ámbito de la formación de docentes.

Para ocuparnos de la parte legislativa, llevaremos a cabo una lectura reflexiva a partir de un proceso indagatorio sobre los preámbulos³ de cuatro leyes educativas españolas, concretamente: LOGSE (ESPAÑA, 1990); LOCE (ESPAÑA, 2002); LOE (ESPAÑA, 2006) y LOMCE (ESPAÑA, 2013).

³ Se han revisado los preámbulos de las leyes pues en ellos, es donde se tratan las intenciones educativas del sistema educativo de un país.

La educación afectivo-sexual en las leyes españolas: desde la LOGSE hasta la LOMCE

Con el fin de acercarnos al significado de la educación afectivo-sexual y llevar a cabo el proceso indagatorio legislativo, partimos de la definición sobre el término que realizan algunas instituciones y autores/as especialistas. La Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud y la organización alemana BZgA (Centro Federal de Educación para la Salud) define el término como:

La educación sexual es también parte de una educación más general y, por lo tanto, afecta el desarrollo de la personalidad de niñas y niños. Su naturaleza preventiva no sólo contribuye a la prevención de las consecuencias negativas relacionadas con la sexualidad, también puede mejorar la calidad de vida, la salud y el bienestar. De esta forma, la educación sexual favorece la promoción de la salud en general. (CENTRO FEDERAL DE SANIDAD, 2010, p.8).

Distintos autores/as apuntan lo siguiente sobre el significado de este término:

La educación afectivo-sexual es un proceso gradual que empieza en los primeros años de vida y se prolonga hasta la muerte. Debe partir de una concepción bio-psicosocial de la sexualidad, sin sobredimensionar ni excluir ninguna de estas tres variables, lo que permitirá múltiples perspectivas de trabajo y análisis, así como gozar de un fuerte componente transformador de la sociedad y de las concepciones de la misma, al analizar críticamente el concepto de sexualidad que se ha interiorizado y proponer alternativas más acordes con la felicidad y la calidad de vida de las personas. (CARRERA; LAMEIRAS; RODRÍGUEZ, 2007, p.192).

La EAS es hoy una demanda social basada en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados sobre este tema. Esta información debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social, entendiendo la sexualidad como comunicación humana y fuente de salud, como afectividad y placer libre de los estereotipos de género. (FLECHA; NÚÑEZ, 2001, p.152).

La EAS no se ha venido transmitiendo en las escuelas (PELLEJERO; TORRES, 2011; VENEGAS, 2011a) es un término poco considerado en su totalidad por todos los profesionales de la educación que se encuentran impartiendo actualmente docencia. Por ello, se hace necesario revisar si durante las últimas décadas se han venido introduciendo en las leyes educativas algunos contenidos vinculados con lo afectivo - sexual. A continuación, abordamos esto último analizando detalladamente los preámbulos de las leyes educativas: LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE.

Revisando el preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), podemos observar, que la ley pretende introducir en el sistema educativo contenidos vinculados con la EAS:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (ESPAÑA, 1990, p.28927).

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. (ESPAÑA, 1990, p.28927).

La educación permite en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (ESPAÑA, 1990, p.28927).

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley y en el alcance de los mismos, la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje. (ESPAÑA, 1990, p. 28928).

Se hace evidente, según visto en los párrafos anteriores, la necesidad de impartir una educación que permita a los alumnos-as formar su propia identidad, fomentando valores como la tolerancia y el respeto, que les permita la participación responsable en la sociedad. Asimismo se acentúa la importancia de una educación para todos-as, favoreciendo la igualdad y evitando la aparición de cualquier tipo de estereotipo de género.

En la misma línea sigue la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Esta ley advierte la importancia de una

educación de calidad para todos los alumnos-as (independientemente de su género) como oportunidad para conseguir un desarrollo óptimo tanto individual como social. Asimismo, expone la importancia de transmitir una serie de valores para respetar a los demás quedando reflejado en algunas de estos párrafos extraídos del preámbulo de la ley.

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social. (ESPAÑA, 2002, p.45188).

Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás. En la Educación Primaria, además, se modifican la denominación de las áreas de conocimiento y los objetivos para conseguir una mejor adecuación a los fines que se pretenden. (ESPAÑA, 2002, p.45190).

Como hemos visto en las leyes anteriores, ya se observa una iniciación para impartir la EAS pero principalmente orientada hacia la igualdad de oportunidades y la prevención de desigualdades. Sin embargo, no es hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) donde se hace una apuesta más notoria sobre contenidos relacionados con la EAS, notándose una mayor preocupación por la personalidad y el desarrollo de la afectividad de los alumnos y alumnas. Revisamos el preámbulo de la ley para señalar esta última afirmación:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (ESPAÑA, 2006, p.1).

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. (ESPAÑA, 2006, p.3).

En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. (ESPAÑA, 2006, p.7).

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (ESPAÑA, 2006, p.7).

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (ESPAÑA, 2006, p.11).

Es necesario que la escuela favorezca el desarrollo de todas las dimensiones del alumno y la alumna, trabajando la afectividad y las emociones y fomentando la creación de vínculos que favorezcan las relaciones entre iguales que permita conocer mejor a los demás y a sí mismo, promoviendo la construcción de su propia identidad.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ley vigente en la actualidad, vuelve a insistir en la introducción dentro de los centros educativos de determinados valores como la libertad y la tolerancia para fomentar el respeto y la igualdad y conseguir una sociedad más justa. Así se especifica en el preámbulo:

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. (ESPAÑA, 2013, p. 97859).

La recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo,

los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia (Ley 8/2013, de 20-12-2013, p. 97866).

Uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el sistema educativo español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (ESPAÑA, 2013, p. 97866).

Investigar en educación afectivo sexual

La calidad educativa representa, hoy por hoy, uno de los objetivos prioritarios de cualquier sistema educativo. Se trata, en último término, de procurar las condiciones pedagógicas y sistémicas necesarias para ayudar a formar mejor a una ciudadanía más independiente y comprometida con la sociedad cambiante en la que viven. Para alcanzar estos fines es imprescindible no solo que la educación sino también que la investigación, constituyan procesos complementarios que aborden esta temática (JAKKU-SHIVONEN; NIEMI, 2011). La investigación representa, por tanto, un factor irrenunciable para cualquier docente. Autores como Stenhouse (1985) han defendido el papel del docente como investigador, de forma que la enseñanza sería investigación y los y las docentes investigadores en el aula y desde esta idea, sus acciones contribuirían al perfeccionamiento de la enseñanza. Autoras como Blanco (2010), conceden a la investigación un carácter fundamental para mejorar y enriquecer el perfil profesional de los y las docentes. Hablar de docentes investigadores es apostar por profesionales con saberes y competencias desarrolladas a propósito de la reflexión en su propia práctica.

Sin embargo, la formación inicial de los y las docentes españoles adolece de este carácter investigador. Pareciera que el maestro o maestra, lejos de ser un agente activo de cambio y transformación, fuera un mero trasmisor de saberes, en un modelo que se antoja ya obsoleto. Un análisis de los planes de estudio y de las competencias exigidas a los futuros y futuras docentes españoles indica la ausencia de este perfil investigador, proponiéndose la necesidad de revisar esta situación y de al menos encontrar espacios formativos como los Trabajos Fin de Grado para iniciar e impulsar esta apuesta investigadora (BEJARANO; MATEOS; RODRIGUES, 2015).

Un maestro que no investiga o que no puede hacerlo es un docente que quizás no pulse la realidad de su aula. Y la realidad indica que hay seres humanos sexuados que viven la sexualidad de diferente manera y que se sitúan fuera de lo que se ha venido a llamar la *heteronormatividad* (TRUJILLO, 2014). Para Hagger y Hazel (2006) es importante que los futuros y futuras docentes teoricen sobre la praxis, esto es, que reflexionen sobre sus propias formas de actuar. El y la docente deben mantener un diálogo reflexivo con la práctica de aula y con las situaciones relacionadas con la identidad sexual de las personas que acuden a ella. Schön (1987) denomina al proceso de dialogar con la práctica, *reflexión en la acción y alude al profesional reflexivo*. La falta de investigación normalizada en las Facultades de Educación y por extensión la ausencia de investigación centrada en la educación afectivo-sexual en las instituciones educativas (VENEGAS, 2011b) dificulta el que un maestro o maestra pueda abordar lo desconocido o lo que se pueda considerar “inusual”. Un ejemplo de esto último, podría encontrarse en determinado alumnado de la etapa de infantil que manifiesta una identidad diferente a la de su propia sexualidad biológica. Como mantiene Butler (2005), la identidad de género no es expresiva del género anatómico sino que es construida socialmente. Ha habido un empeño por estabilizar la relación entre identidad de género, sexo y orientación sexual. Ello ha venido a reforzar socialmente a mujeres y varones heterosexuales, cuestionando otras identidades que no se someten a esa linealidad. El sistema educativo debe hacer posible, a través de la investigación, transformaciones epistemológicas que reconstruyan la lógica binaria heteronormativa y cuestionen sus efectos de jerarquía, clasificación, dominación y exclusión (LOURO, 2006).

Apostamos, por un modelo de maestro y maestra investigadora (BEJARANO; MATEOS; RODRIGUES, 2015) que a su vez trabaje desde una perspectiva *crítica de reconstrucción social*. Este modelo mantiene que es necesario potenciar determinados valores en los agentes que se dedican a la educación para provocar un cambio social (PÉREZ GÓMEZ, 1992; LISTON; ZEICHNER, 1993; WELTMAN, 2000). Para Booth (2005) estos son valores sustantivos de la sociedad, enmarcados en lo que se entiende como una escuela inclusiva (VALCARCE, 2011), que para Thomazet (2009) está relacionada con elementos tan básicos como la equidad, la ética, la justicia social y en, último término, la democracia en su sentido más profundo.

La necesidad de formar maestros y maestras en educación afectivo-sexual: propuesta de un instrumento de análisis curricular

El estudio pormenorizado de las variables didácticas centradas en los libros de texto arroja dos tipos de sexismo en estos materiales: explícito y latente (PÉREZ, 2011). Si bien es cierto que la escuela ha sido una de las primeras

instituciones en abandonar las prácticas segregadoras, también sabemos que en ella todavía se siguen reproduciendo actuaciones que inciden en la desigualdad entre sexos (BONAL, 2008). Frecuentemente, la escuela permanece inmovilista ante la descompensación personal, discursiva y de promoción socio-educativa de las niñas respecto a los niños. En la formación inicial de maestros y maestras se debe hacer una apuesta más formal por un paradigma inclusivo-crítico de reconstrucción social y democrática, como hemos apuntado anteriormente. Este cambio social tiene que surgir, como también hemos señalado con anterioridad, a partir de una mejor formación investigadora del profesorado en temas de igualdad y diversidad afectivo-sexual para actuar y reflexionar sobre la práctica educativa. Esto posibilitará procesos de cuestionamiento en el propio currículum, en cuanto a los contenidos incluidos en él y en cuanto a su estructura (GIMENO, 2015). Se precisa un cambio de planteamiento institucional que dé paso a un currículum sexual (BEJARANO; MATEOS, 2014) que responda y esté a la altura de la realidad social.

Ante la necesidad de incorporar nuevas realidades afectivo-sexuales, exponemos una propuesta que consiste en el diseño de un instrumento de producción de datos relacionados con la EAS en materiales didácticos aplicados en las aulas de las etapas de Infantil y Primaria. Se trata de una tabla de análisis sobre contenidos relacionados con la *Educación en igualdad y reconocimiento de las diversidades sexuales* (Tabla 1). Dicha tabla ha sido elaborada en el contexto de la asignatura Trabajo Fin de Grado (año académico 2014-2015), por un grupo de trabajo formado por alumnado y profesorado participante de esta asignatura ubicada dentro del Grado de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria. Se ha diseñado teniendo en cuenta la técnica de lectura reflexiva sobre distintas investigaciones llevadas a cabo por especialistas en la materia (BEJARANO; ORTIZ; VILLUENDAS, 2009; WEISS, 2001; MARTINEZ BARREIROS, 2004; AMEZUA, 1999; SÁNCHEZ SÁINZ, 2009; FALLAS; ARTAVIA; GAMBOA, 2012, etc.). La potencialidad de este instrumento de trabajo radica en la obtención de palabras claves relacionadas con la EAS. Estas palabras, también llamadas categorías, se han definido y ordenado con el objetivo que se identifiquen a partir de ellas contenidos curriculares afines a lo afectivo-sexual en libros de texto, guías docentes y libros de lectura.

La finalidad de este instrumento es realizar análisis documentales referidos a la EAS en los materiales curriculares utilizados en el aula de infantil y primaria. El análisis documental es una técnica de registro de gran utilidad para la obtención de información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o un programa concreto, en este caso la EAS. Dicha tabla de análisis facilitará la extracción de datos de manera sistemática y planificada sobre documentos

ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades didácticas. Los documentos son una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han diseñado, pudiendo proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios.

Tabla 1 – Instrumento de análisis.

Tabla de análisis (Nombre del documento que está registrando) Nivel educativo:

PALABRAS CLAVES/Categorías	Observaciones.
Educación en Igualdad	
Educación en la Tolerancia	
Educación en la Salud	
Relaciones afectivo-sexuales	
Cuerpo: cambios corporales, etc.	
Sistema sexo-género	
Identidades sexuales	
Abuso/Violencia sexual	
Diversidad sexual	
Prácticas sexuales	
Fobias sexuales (homofobia, transfobia, etc.)	
Afectividad/Placer/Ternura, etc.	
Sexualidad /Educación sexual	
Diversidad Familiar	

Fuente: Elaboración propia.

Las instituciones escolares producen y reproducen discursos discriminatorios pero como recuerda Torres (2008), en la medida que políticamente se les encargan educar, deben desempeñar un papel mucho más activo como espacios de resistencia y de denuncia de discursos y prácticas que hoy, dentro de sus aulas, siguen originando marginación.

Siguiendo con este argumento, Pellejero y Torres (2011) indican que podemos intuir que en la mayoría de los casos el currículo oculto continúa reproduciendo modelos de discriminación aunque en el currículo explícito encontremos aspectos que denotan una cierta tendencia a la igualdad. Es necesario pues, rastrear qué conocimientos sobre la diversidad sexual se ofrecen en los materiales que explicitan el currículum oficial y que son

utilizados a diario en las aulas, concretamente en los libros de texto. El libro de texto, es un mediador curricular básico además de un instrumento cultural y socializador y como tal mediador persigue de forma manifiesta, latente u oculta, no solo transmitir información escolar sino también que el alumnado adquiera las normas, valores e ideologías predominantes de la sociedad en la que se desenvuelven e incorpore otros modelos sexuales cada vez más visibilizados.

Consideraciones Finales

Las cuestiones de sexualidad y género representan un objetivo social que no podemos eludir. Sin embargo, las demandas sociales no son habitualmente acompañadas por avances legislativos. Si se analizan las leyes españolas desde la llegada de la democracia, se han producido tímidos progresos en materia de sexualidad e igualdad de género que no responden a la realidad emergente donde la diversidad afectivo-sexual es cada vez más explícita (SOARES; TOLEDO, 2012; BEJARANO; MATEOS, 2014). En ese escenario es comprensible que los materiales educativos de cualquier etapa no recojan de forma significativa los asuntos relacionados con la diversidad sexual, afectiva y la libertad individual (GÓMARA; et al., 2010) como reflejo de la propia ausencia o ambigüedad legislativa. Frente a esta situación parece necesario reflexionar sobre qué papel queremos cumpla la institución escolar, si debe ser ajena a la evolución de la propia ciudadanía o adaptarse para trabajar y dar cabida a las diferentes dimensiones afectivas y sexuales.

Como hemos mostrado en este artículo, el análisis de los preámbulos de las distintas leyes educativas españolas de las últimas décadas deja clara evidencia de la escasa vocación que existe en el sistema educativo español por un tipo de educación, como es la afectivo-sexual, que entronca directamente con un aspecto íntimo de la personalidad humana. Los profesionales de la educación, ya sean formadores de formadores, educadores sociales o maestros y maestras han de asumir el reto de la diversidad social y esto significa, entre otras cosas, aceptar la responsabilidad de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que contribuyan a seguir avanzando en la construcción de un mundo diverso. Para ello, todas las propuestas curriculares y los diseños de enfoque investigador deben asumir esta parte de la dimensión humana, la diversidad afectivo-sexual, pero de manera integral. Las aulas han de recibir profesionales de la docencia que ayuden a que cada niño y niña construya la mejor imagen de sí mismo y del otro-a y a reforzar las plenas garantías en el ejercicio del derecho *a ser y estar* en la sociedad de manera libre y sin que ello reporte discriminación e invisibilidad.

REFERENCIAS

AMEZUA, E. Teoría de los sexos. **Revista Española de Sexología**, Madrid, n. 95-96, p.12-23, 1999.

BEJARANO, M.; MATEOS, A. Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? **Exedra, Suplemento Sexualidade, Género e Educação**, [Coimbra], p.127-146, dez. 2014. Edición temática._

BEJARANO, M.; MATEOS, A.; RODRIGUES, A. Los trabajos fin de grado en la formación inicial de los y las docentes: hacia un modelo basado en la competencia investigadora. In: RODRÍGUEZ TORRES, J. (Coord.). **Experiencias de adaptación en el EEES**. Madrid: McGraw-Hill, 2015. p.121-134.

BEJARANO, M.; ORTIZ, C.; VILLUENDAS, D. Sexualidad y género: la sexualidad y educación en la mujer. **Transatlántica de Educación**, Mexico, n.6, p.67-78, 2009.

BEJARANO, M.; RODRÍGUEZ TORRES, J. La formación pedagógica de futuros maestros y maestras: otros ámbitos para la actuación. In: MATEOS, A.; MANZANARES, A. (Dir.). **Mejores maestros, mejores educadores**. Málaga: Aljibe, 2015. p.43-61.

BLANCO, N. La investigación en el ámbito el currículum y como método para su desarrollo. In: SACRISTÁN GIMENO, J. (Comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010. p. 569-584.

BONAL, X. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación**: propuestas de intervención. Barcelona: Graó, 2008.

BOOTH, T. Keeping the future alive: putting inclusive values in action. **Forum**, Reino Unido, v. 47, n 2-3, p. 151-158, 2005.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CARRERA, M. V.; LAMEIRAS M.; RODRÍGUEZ, Y. Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual en la escuela para padres y madres de adolescentes. **Revista Diversitas**, Bogotá, v. 3, n. 2, p. 191-202. 2007. Disponible en: <http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_6/vol.3no.2/articulo_1.pdf>. Acceso en: 20 dic. 2014.

CENTRO FEDERAL DE SANIDAD, EDUCACIÓN OFICINA REGIONAL DE LA OMS PARA EUROPA. **Estándares de educación sexual en Europa**. Madrid: [s.n.], 2010. Disponible en: <http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf>. Acceso en: 10 dic. 2014.

CEVALLOS, A. C. ¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? percepciones de padres y madres de familia. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 18, n. 3, p. 91-110, 2014.

ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. **Boletín Oficial del Estado**, España, n. 295, p. 97858, dic. 2013.

_____. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006. Ley orgánica de calidad de la educación. **Boletín Oficial del Estado**, España, n.106, p. 17158, may. 2006.

_____. Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de 2004. Medidas de protección integral contra la violencia de género. **Boletín Oficial del Estado**, España, n. 313, p. 42166, dic. 2004.

_____. Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002. Calidad de la educación. **Boletín Oficial del Estado**, España, n. 307, p. 45188, dic. 2002.

_____. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990. Ordenación general del sistema educativo. **Boletín Oficial del Estado**, España, n. 238, p. 28927, out. 1990.

FALLAS, M. A.; ARTAVIA, C.; GAMBOA, A. Educación sexual: orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. **Revista electrónica Educare**, Costa Rica, n. 16, p. 53-71, 2012.

FLECHA, C.; NÚÑEZ, M. (Ed.). **La educación de las mujeres: nuevas perspectivas**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001. p. 147-160.

GÓMARA, I.; REPARAZ, C. H.; OSORIO, A.; DE IRALA, J. La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. **Estudios sobre Educación**, Navarra, v. 18, p. 139-164, 2010.

GIMENO, J. (Comp.). **Los contenidos, una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2015.

JAKKU-SIHVONENE; NIEMI, H. (Ed.). **Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Kaleida Forma, 2011.

LISTON, D. P. Y.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LOURO, G. Um corpo estranho, ensaios sobre sexualidade e teoria queer. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 76, p. 145-149, 2006.

MALÓN, A. ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 30, n.2, p. 207-228, 2012.

MARTÍNEZ BARREIROS, A. La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. **Papers: Revista de Sociología**, Bellaterra, n. 73, p. 127-152, 2004.

PELLEJERO, L.; TORRES, B. La educación de la sexualidad, el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. **Revista de Educación**, Madrid, n.354, p. 399-427, 2011.

PENNA, M. **Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual**. 2012. 670f. Tesis (Doctoral en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2012. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>>. Acceso en: 10 jul. 2015.

PÉREZ, A. **El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la E.S.O.** 2012. 335f. Dissertación (Mestrado em Pesquisa e Avaliação) - Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad De Almería, Almería, 2012. Disponible en: <<http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/1142#.UTlgBTcdX6s>>. Aceso en: 26 nov. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ A. I. (Ed.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992. p. 76-89.3

SÁNCHEZ SÁINZ, M. (Coord.). **Cómo educar en la diversidad en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil**: orientaciones prácticas. Madrid: La Catarata, 2009.

SOARES, M.; DE TOLEDO, M. Dialogando con estudios acerca de las vivencias afectivo-sexuales de las parejas de transexuales. **Liberabit**, Lima, v. 18, n. 2. p. 25-29, 2012.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987. p. 38-51.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 43-53. 1985.

THOMAZET, S. From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? **International Journal of Inclusive Education**, Reino Unido, v. 13, n. 6, p. 553-563, 2009.

TORRES, J. Diversidad cultural y contenidos escolares. **Revista de Educación**, Madrid, n.345, p.83-110, 2008.

TRUJILLO, G. De la necesidad y urgencia de seguir queerizando y trans-formando el feminismo. Unas notas para el debate desde el contacto español: ex aequo. **Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres**, Portugal, n. 29, p. 55-68, 2014.

VALCARCE, M. De la escuela integradora a la escuela inclusiva. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 21, p. 119-131, 2011.

VENEGAS, M. El modelo actual de educación afectivo sexual en España: el caso de Andalucía. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, p.1-10, 2011a.

_____. La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social. **EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, Madrid, n. 21, p. 39-61, 2011b.

WEISS, M. Educación sexual infantil/juvenil. **Revista Ensayos y Experiencias**, [S.l.], n. 38, p. 211-232, 2001.

WELTMAN, B. D. Reconsidering Arthur Bestor and the cold war in social education. **Theory and Research in Social Education**, [S.l.], n.28, p.11-39, 2000.

Resumen

La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación

En este artículo se realiza un análisis de los preámbulos de las leyes educativas aprobadas en España desde 1990 hasta 2013 con el objetivo de demostrar la presencia/ausencia de contenidos relacionados con la educación afectivo-sexual. Ello nos permitirá comprobar la importancia que se le ha venido otorgando a esta dimensión humana y educativa en la escuela desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Asimismo, profundizamos en la relevancia de dos aspectos para la formación de maestros y maestras. El primero el abordar temáticas educativas sobre igualdad y el segundo adquirir habilidades en investigación sobre educación afectivo-sexual en la práctica docente. Ambas cuestiones fomentarán un perfil docente reflexivo-práctico. Por último, se propone un instrumento de análisis curricular como recurso de producción de datos relacionados con la temática abordada.

Palabras Clave: Educación afectivo-sexual. Sistema educativo. Leyes educativas. Investigación educativa.

Abstract

The affective-sexual education in the spanish education system: normative analysis and research possibilities

This paper presents an analysis of the preambles of the education laws adopted in Spain from 1990 to 2013 with the aim of demonstrating the presence/absence of the contents related to the affective sexual education. It will let us test the importance that has been given to this subject of the human personality from the educative field at school since the late nineteenth century to the present. Additionally, we will delve into the importance of two aspects for training teachers. The first one would address educational issues about equality and the second one would acquire research skills about affective-sexual education in the teaching practice. Both issues will encourage a reflexive-practice teacher profile. In the end, it is proposed a curricular analysis tool as a resource to produce datum concerning the addressed subject.

Keywords: Affective-sexual education. Education system. Education laws. Educative research.

“Para mulheres na ciência”: uma análise do programa da L’Oréal

Fabiani Figueiredo CASEIRA¹
Joanalira Corpes MAGALHÃES²

Introdução

Na contemporaneidade, temos observado alguns movimentos que têm possibilitado maior visibilidade às mulheres cientistas. Dentre esses movimentos, destacamos editais de agências de fomento específicos para mulheres que pesquisam no campo da ciência, bem como premiações oriundas de empresas privadas que buscam destacar pesquisas realizadas por mulheres cientistas. Uma dessas empresas é a L’Oréal Brasil, que promove desde 2006, em parceria com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e com a Academia Brasileira de Ciências (ABC), o Programa “Para Mulheres na Ciência”. Nesse ano esse programa completa 10 anos e “[...] tem como motivação a transformação do panorama da ciência no País, favorecendo o equilíbrio dos gêneros no cenário brasileiro e incentivando a entrada de jovens mulheres no universo científico.” (ABC, 2014).

¹ Mestranda em Educação em Ciências. FURG - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande – RS - Brasil. 96203-900 - caseiraff@gmail.com

² Doutora em Educação em Ciências. FURG - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande – RS - Brasil. 96203-900 - joanaliracm@yahoo.com.br

Nesse artigo³ temos como objetivo investigar o edital e a página do Programa “Para Mulheres na Ciência” na Internet, referentes à premiação do ano de 2013, bem como alguns excertos presentes nos sites das parcerias ABC e UNESCO.

Ao construir essa pesquisa não buscamos uma causa no passado para o surgimento dessa premiação na contemporaneidade, mas, de acordo com Foucault (2014), tecemos considerações a partir de algumas pistas acerca da emergência dessa premiação no Brasil. Com isso, não construímos explicações únicas e isoladas, mas entendemos que essas produções são de múltiplos aspectos, permeadas por relações de poder, que construíram o passado e constroem o presente. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2006, p.7)

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca vírmos a ser.

Dessa forma visamos entender a presença das mulheres na ciência, olhando para o passado e buscando nele algumas possibilidades. Observando estes cruzamentos de sombras que passaram, mas que ainda permanecem de certa forma na contemporaneidade, por meio dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas.

Em um primeiro momento buscamos, no presente artigo, compartilhar com os/as leitores/as a fundamentação teórica e alguns/algumas autores/as que vêm transitando dentro dessa temática ou de temáticas mais amplas que estão nos possibilitando pensar a presença/ausência da mulher na ciência. Posteriormente, vamos apresentar a metodologia de produção de dados, bem como as ferramentas de análise dos mesmos. No terceiro momento teceremos algumas análises. Por fim, considerações com relação a esse artigo.

³ O artigo compõe uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, uma ampla associação entre a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e que está vinculada à linha de pesquisa *Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos*.

A presença das mulheres na ciência: lutas, desafios e possibilidades

No século XIX, o rompimento da velha ordem [...] fechou às mulheres o acesso formal à ciência de que podiam ter desfrutado. Numa época em que as atividades domésticas passavam por privatização, a ciência estava sendo profissionalizada [...] os astrônomos, por exemplo, deixaram de trabalhar em observatórios familiares de áticos. Com a crescente polarização das esferas públicas e doméstica, a família deslocou-se para a esfera doméstica privada, enquanto a ciência migrava para a esfera pública da indústria e universidade. (SCHIEBINGER, 2001, p.69).

As palavras da autora nos possibilitam pensar em alguns questionamentos: Por que o acesso à ciência foi restrito aos homens? Por que as mulheres não podiam ser vistas como profissionais desse campo do saber? Segundo Lavínia Schwantes, Paula Henning e Paula Ribeiro (2013, p.52), na modernidade “Não são todos que podem falar da ciência, fazer ciência e sentir-se cientista, uma vez que essa é uma classe especializada e restrita”. Conforme Schiebinger (2001), durante muito tempo as mulheres foram, de certa forma, impossibilitadas de participar da produção do conhecimento científico, devido à institucionalização e profissionalização da ciência. Com esse movimento, o espaço da academia foi destinado socialmente aos homens. Naquela época algumas mulheres, tais como Margaret Cavendish ou duquesa de Newcastle⁴, Sophia Germain⁵, a astrônoma Maria Winkelman⁶, e a Marie Curie⁷, já vinham atuando no campo

⁴ Nascida em Margaret Lucas em 1623, era uma aristocrata Inglês, cientista, poeta, filósofa, escritora e romances em prosa, ensaísta e dramaturgo. Publicou sob o seu próprio nome numa altura em que a maioria das mulheres escritoras publicavam anonimamente. Publicou na área da filosofia natural e da ciência moderna, além de ficção científica.

⁵ Nascida na França em 1776, filha de um comerciante financeiramente bem-sucedido, porém não pertencia à aristocracia. Nunca se casou teve sua carreira científica na área de matemática financiada pelo pai. Estudou na Escola Politécnica de Paris, uma academia de excelência para a formação de matemáticos e cientistas, para isso assumiu a identidade de um antigo aluno da academia, Monsieur Antoine-August Le Blanc, devido ao desempenho notável dela, a direção solicitou um encontro pessoalmente, no qual a sua identidade foi revelada para o inspetor do curso, o qual se tornou mentor e amigo dela.

⁶ Nascida na Alemanha em 1670, casou-se com Gottfried Kirche e passaram estudando astronomia juntos e trabalhando juntos em observações e cálculos, bem como observações meteorológicas, para produzir calendários, efemérides e almanaques que foram utilizados para a navegação.

⁷ Nascida na Polónia em 1867, atuou principalmente na área da física, foi a primeira

da ciência; entretanto, para que essa atuação ocorresse, algumas utilizavam-se de pseudônimos masculinos, outras apareciam na figura de ajudantes de seus maridos ou filhos cientistas e algumas mulheres produziam conhecimento fora do espaço da academia em um trabalho considerado informal. As mulheres também eram impedidas de participar de atividades realizadas nos centros de cultura científica como a *Royal Society* de Londres, a *Académie Royale des Sciences* de Paris.

No Brasil, a situação das mulheres na produção da ciência também não era muito diferente. Para as autoras Lizete Maciel e Neto Shigunov (2006) a educação de mulheres no Brasil tem início nos séculos XVI e XVII nos conventos, onde aprendiam a ler, escrever e o cuidado doméstico, pelo período de três anos. Como essa educação era realizada por freiras, o ensino do ato da leitura se dava quase que exclusivamente pelos textos sacros. No século XVIII, se tem o surgimento das escolas públicas, as quais separavam os meninos e as meninas. A partir da reforma Leôncio de Carvalho, decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, as mulheres tiveram acesso ao ensino superior no Brasil. Dessa forma, as mulheres tiveram a possibilidade de obter um título acadêmico.

O ingresso e o reconhecimento tardio das mulheres nas carreiras científicas também apresenta rastros quando pensamos em premiações destinadas a esse campo do saber. Segundo Ático Chassot (2003), os homens sempre foram maioria nas premiações – um exemplo disso é o Nobel, uma premiação a nível mundial. Conforme Chassot (2003), a primeira mulher a receber o prêmio Nobel foi Marie Curie em 1903. De acordo com Marinês Domingues Cordeiro (2013, p.2),

[...] premiações a mulheres cientistas revelam a desproporção entre os gêneros na atividade científica, fato conhecido, mas que vem mudando nos últimos anos [...] profissões em ciência, engenharia e política são tradicionalmente consideradas masculinas, enquanto são tomadas como femininas aquelas em educação, enfermagem ou as domésticas. Essa classificação historicamente instituída, e as francas desproporções entre os gêneros nessas atividades propiciam a intrusão nelas de certos valores socialmente compreendidos para cada grupo.

Pensando nessa “ausência” das mulheres em determinadas áreas e na produção do conhecimento científico, buscamos no próximo tópico apresentar

peessoa a ser laureada duas vezes com um Prêmio Nobel, de Física, em 1903 (dividido com seu marido, Pierre Curie, e Becquerel) pelas suas descobertas no campo da radioatividade (que naquela altura era ainda um fenômeno pouco conhecido) e com o Nobel de Química de 1911 pela descoberta dos elementos químicos rádio e polônio.

algumas justificativas que foram produzidas ao longo da história para justificar a invisibilidade das mulheres na ciência.

O biológico e o cultural: a invenção do gênero e da ciência

Mozans trás que [...] o que as mulheres conseguiram na ciência foi através de desafios, as mulheres não teriam capacidade de fazer ciência. No século XIX se concentrando amplamente em tentativas de mostrar diferenças no crânio, tentando mostrar que o cérebro feminino era muito pequeno para o raciocínio científico. (SCHIEBINGER, 2001, p. 57).

O excerto acima nos possibilita perceber o quanto ao longo do tempo tornou-se uma prática legítima atribuir características biológicas como justificativa para a ausência das mulheres dentro da produção da ciência. Nas palavras de Fabíola Rohden (2001, p.15) “[...] a diferença física entre os sexos é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, pelos músculos e pelas fibras. O corpo masculino é quase sempre descrito como superior em relação ao feminino.” Isso, de acordo com Rohden (2001, p.15), se deve ao fato de que “o corpo feminino seria moldado para a gestação e para o nascimento”. Ao trazer tais explicações pautadas nessa materialidade biológica, atribuíam-se características ao corpo feminino – delicado, materno, reprodutivo, desprovido de inteligência, entre outras – para justificar a ausência feminina na história da ciência. Com isso, não está se negando que as mulheres não tenham feito parte da história da ciência, mas que permaneceram invisibilizadas durante muito tempo dentro desse campo do saber. Um exemplo apontado pela autora é com relação ao tamanho do crânio. Por volta do século XVIII produziu-se um discurso científico o qual apontava que, pelo fato da mulher ter um crânio menor que o do homem, elas não poderiam produzir conhecimento, sendo consideradas intelectualmente inferiores a eles.

Durante séculos foi se construindo essa metanarrativa de que as mulheres não eram capazes de produzir conhecimentos científicos, apenas os homens eram dotados de tal aptidão. Nesse sentido, vemos emergir alguns estudos teóricos que visam problematizar metanarrativas como essa. O conceito de gênero emerge tendo essa finalidade. De acordo com a historiadora Joan Scoot (1995, p.75), a utilização do termo gênero visa rejeitar

Explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres.

Esse entendimento acerca do gênero foi construído inicialmente por feministas anglo-saxãs, na década de setenta. Conforme Joanalira Magalhães (2008, p. 26), “A expressão tinha como proposta uma rejeição do determinismo biológico presente no uso de termos como sexo e diferença sexual.” Segundo Dagmar Meyer e Rosângela de Fátima (2003, p. 16), o gênero,

[...] a partir das abordagens feministas pós-estruturalistas, é entendido como uma construção social, cultural, histórica e linguística, produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem mulheres e homens, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Entendendo o gênero como uma construção social, cultural e política, emerge a crítica feminista à ciência para demonstrar e denunciar a exclusão e invisibilidade das mulheres na produção da mesma. Conforme Guacira Louro (2014), essa crítica tem por objetivo tornar visível quem está ocultada por meio da segregação social e política às quais as mulheres foram historicamente conduzidas à invisibilidade. Essa invisibilidade é produzida através de múltiplos discursos que caracterizavam a esfera do privado e o espaço doméstico como o “verdadeiro” universo feminino.

A fim de questionar os atributos e padrões construídos socialmente acerca do gênero feminino e masculino com relação a produção do conhecimento científico, ancoramos nossa discussão a partir da crítica feminista à ciência.

A centralidade da crítica está posta na forma de organização do mundo social e natural materializado nas relações sociais, cognitivas, éticas e políticas entre homens e mulheres, assim como nas suas expressões e significados no mundo simbólico. (BANDEIRA, 2008, p.208).

Nesse sentido, também podemos pensar que não se nasce mulher/homem cientista com aptidões para ciência, mas são os diversos espaços pelos quais transitamos que constituem nossas múltiplas identidades, que nos ensinam modos de viver e definir as masculinidades e feminilidades, bem como as atribuições de quem é legitimado para produzir conhecimento com aquelas características que são designadas como necessárias para fazer ciência – racionalidade, neutralidade, entre outras.

Cabe destacar que, conforme Fabiane Silva (2012, p.55), “[...] do mesmo modo que o gênero, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder, portanto, as construções científicas não são universais e sim locais, contingentes e provisórias.”

Por esse viés, a fim de investigar na contemporaneidade algumas questões de gênero e ciência que envolvem a premiação “Para mulheres na ciência”,

produzimos os dados a partir do material disponível na página de Internet da premiação. Assim, buscamos nos fragmentos apresentados que estavam contidos na página, e ancorada no referencial teórico desse artigo, apontar algumas pistas acerca da emergência dessa premiação no Brasil.

Caminhos e escolhas metodológicas para a produção e análise de dados

Nesta pesquisa teremos como objeto para produção dos dados o site do Programa “Para Mulheres na Ciência”, bem como o site das parcerias ABC e UNESCO. Nesses sites iremos analisar o edital, a comissão julgadora, as parcerias e o slogan do programa, referentes ao ano de 2013.

A escolha dessa premiação e não outra se deu pelo fato de ser a mais antiga a emergir no Brasil (2006), e desde então tem sido divulgada, em jornais, revistas e sites online, apresentando maior disponibilidade de materiais, atinge um número maior de mulheres premiadas, bem como de sujeitos/as que tiveram a possibilidade de conhecer essa premiação através dos artefatos culturais. O ano escolhido para produção dos dados (2013), se deve ao fato de ter surgido um novo requisito no edital para as vencedoras cumprirem. No caso tinham que desenvolver atividades que envolvessem a produção da ciência em escolas.

Segundo as informações contidas no site da L’Oréal (2015), essa premiação surge no Brasil em 2006, por meio de uma parceria entre a Academia Brasileira de Ciência (ABC), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a Fundação L’Oréal Brasil. Tendo como objetivo reconhecer e premiar anualmente sete jovens cientistas brasileiras para que estas possam investir em suas pesquisas e incrementar o desenvolvimento da ciência no país, pois, segundo a premiação, ao dar a ciência um rosto feminino, a Fundação L’Oréal se esforça para inspirar jovens mulheres de hoje para se tornarem pesquisadoras amanhã.

A ABC foi fundada em 1916 com o principal objetivo de estimular a continuidade do trabalho científico dos seus membros, o desenvolvimento da pesquisa brasileira e a difusão da importância da ciência como fator fundamental do desenvolvimento tecnológico do país, no início dividida em três grandes áreas: Ciências Matemáticas, Ciências Físico-Químicas e Ciências Biológicas, e posteriormente divididas em Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, da Terra, Biológicas, Biomédicas, da Saúde, Agrárias, da Engenharia e Sociais.

A UNESCO foi criada em 1945 logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados. Atualmente são 193 países que fazem parte dessa organização – na busca de soluções para os problemas que desafiam a sociedade.

A L’Oréal é uma empresa multinacional francesa de cosméticos com sede em Clichy, na França. Fundada por em 1909 por Eugène Schueller, é especializada em produtos para cabelos (xampus e colorações), perfumes, maquiagens, protetores solares e produtos dermatológicos. Mais voltada especificamente para produtos tidos como do universo feminino, inclusive a maioria de suas propagandas são direcionadas para esse, usando mulheres como modelos para mostrar o resultado quando se usa determinado produto. Recentemente têm aparecido mais produtos para o público masculino, no sentido de atender a um perfil de homem que tem surgido, os metrossexuais.

Para a divulgação dessa premiação se tem um site específico com informações referentes à mesma (L’OREAL, 2015). A seguir apresentamos brevemente a página do programa, bem como as unidades que a compõe, com relação à sua estrutura. A página é dividida em seis unidades, sendo elas:

Home, nela estão presentes informações do programa, tais como o slogan da premiação “O mundo precisa de ciência e a ciência precisa de mulheres”, um vídeo com a opinião das vencedoras do ano de 2013, e-mail de contato, e breve histórico do programa.

Parcerias, vem apresentando o objetivo da premiação bem como as instituições que fazem parte dessa premiação, no caso a ABC, UNESCO e a L’Oréal Brasil.

Juri, ao qual é apresentada a comissão julgadora da premiação “Para Mulheres na Ciências”, composto por quinze profissionais, sendo esses treze da ABC, sendo eles Jacob Palis Jr. (Matemática – IMPA), Marcelo Miranda Viana da Silva (Matemática – IMPA), Beatriz Leonor Silveira Barbuy (Astrofísica – USP), Belita Koiller (Física – UFRJ), Cid Bartolomeu de Araújo (Física – UFPE), Márcia Cristina Bernardes Barbosa (Física - UFRGS), Jailson Bittencourt de Andrade (Química – UFBA), Maria Domingues Vargas (Química – UFF), Angela Maria Vianna Morgante (Biológica – USP), Lucia Mendonça Previato (Biomédica – UFRJ), Manoel Barral Netto (Biomédica – UFBA), Mara Helena Hutz (Biológica – UFRGS), e Mauro Martins Teixeira (Biomédica – UFMG). Uma representante da Loreal Brasil, sendo ela Sra. Suely Bordalo (Diretora Científica da L’Oréal Brasil), e um representante da UNESCO Sr. Ary Mergulhão Filho (Coordenador do Setor de Ciências Naturais da UNESCO no Brasil). Sendo presidente do Juri Jacob Palis Jr. Essa comissão julgadora responsável por analisar os trabalhos e conferir as premiações para as ganhadoras.

Busca é uma área destinada às candidatas realizarem as suas inscrições e consultarem o resultado, nela também fica disponível o edital durante o período de inscrições. Após o julgamento dos trabalhos, as candidatas podem ver o *feedback* da inscrição, dado pela comissão julgadora.

Bolsistas é o espaço no qual se encontram os nomes de todas as ganhadoras da premiação desde o ano de 2006 até o ano de analisado.

Laureadas internacionais, faz parte de uma outra premiação da L'oréal para as mulheres na ciência que foi fundada em 1998, a parceria L'oréal/ UNESCO *For Women in Science*, criada para valorizar e promover as mulheres na ciência. A cada ano, cinco notáveis pesquisadoras, uma por continente, cujas realizações de destaque têm contribuído para o avanço do conhecimento científico e gerado benefícios para a sociedade, são laureadas no programa. O Brasil possui cinco Laureadas Internacionais, são elas: Mayana Zatz (Genética - USP), em 2001; Lucia Previato (Microbiologia - UFRJ), em 2004; Belita Koiller (Física - UFRJ), em 2005; Beatriz Barbuy (Astrofísica - USP), em 2009; Marcia Barbosa (Física - UFRGS), em 2013 e Thaisa Storchi Bergmann (Astrofísica – UFRGS) em 2015.

As enunciações analisadas foram produzidas a partir desse site específico sobre a premiação e de algumas matérias presentes nos sites das parcerias. Para tanto, fizemos a leitura e seleção do material, buscando aqueles assuntos que mais apareciam entre os temas destacados pelas mulheres ganhadoras, pelos órgãos responsáveis pela premiação ou pelos seus representantes.

A fim de investigar essa rede discursiva produzida sobre as mulheres cientistas, para análise dos dados, vamos utilizar algumas ferramentas da análise do discurso de Michel Foucault. Conforme esse autor (2004, p. 132-133), estamos entendendo discurso como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmentado de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Analisar os discursos a partir dos entendimentos de Foucault, é trabalhar a partir das coisas ditas, a partir da existência das palavras. Para Magalhães (2012, p.142) seria “considerar que não existe nada oculto e que necessita ser revelado nas análises”. Sendo esse discurso fragmentado, o qual apresenta uma estreita relação com o poder, sendo a todo o momento controlado, selecionado, organizado e redistribuído (FOUCAULT, 2013).

Segundo Foucault (2004) o discurso não descreve apenas os objetos dos quais fala, como também é constituidor desses objetos. Nesse processo, o

importante é examinarmos quais são seus efeitos de verdade, isto é, como eles são tomados como verdades. Assim, nas análises culturais, consideramos que os discursos constroem “[...] de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele[s] posiciona[m] os indivíduos nas relações de poder [...]” (FISCHER, 2002, p. 86).

Dessa maneira procuramos pensar, a partir da análise dos dados, que discursos estão sendo produzidos com relação às mulheres cientistas. São todas as mulheres cientistas premiadas? Que exigências são apresentadas para poder participar desse programa? Que áreas do saber são privilegiadas por essa premiação? Que condições possibilitaram a emergência de um programa específico de premiação para mulheres cientistas?

Dessa forma, o objetivo, a partir da análise do discurso, é olhar o discurso em si e o que ele produz, levando em conta seu contexto político, social e econômico. Buscamos entender a presença/ausência das mulheres na ciência, olhando a premiação “Para Mulheres na Ciência”, tendo em vista levantar algumas pistas acerca da emergência dessa premiação no Brasil. Também buscamos problematizar os discursos produzidos sobre as mulheres cientistas, desafios, estigmas e possibilidades para elas na carreira científica no Brasil.

Tecendo algumas análises: Mulheres na ciência? Desafios, estigmas e descobertas

As últimas décadas testemunham consideráveis avanços no que diz respeito à inserção e à participação das mulheres no campo científico. Atualmente, é possível perceber o número significativo de mulheres em muitas universidades do país como docentes e pesquisadoras, como estudantes de graduação e pós graduação. (FERREIRA; RIBEIRO, 2012, p. 55-56).

A citação nos anuncia um aumento crescente quanto ao número de mulheres no campo da ciência. O que podemos observar na contemporaneidade é que esse aumento é para além das universidades ou instituições de pesquisa, também têm aumentado as premiações de incentivo para as mulheres na produção do conhecimento, principalmente na área das Ciências Naturais ou Exatas, como é o caso dessa premiação que estamos analisando na produção desse artigo, e em outras premiações como prêmios de órgão de fomento público, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), são eles “Construindo a Igualdade de Gênero”, “Mulher e Ciência” e “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas”.

Olhar a emergência dessas premiações nos possibilitou refletir e formular alguns questionamentos: São as mesmas posições que os homens e as mulheres ocupam dentro da produção do conhecimento científico? Na ciência são todas

as áreas que o número de mulheres se equipara ao dos homens? Que condições possibilitaram a emergência dessas premiações para as mulheres cientistas?

Para analisarmos essa rede discursiva com relação às mulheres na ciência, com base na organização dos dados apresentados nos sites, estabelecemos algumas categorias de análise:

1. Que mulheres são essas que a ciência precisa?
2. As exigências da premiação
3. Surgimento da premiação no Brasil: os direitos e deveres das premiadas

Que mulheres são essas que a ciência precisa?

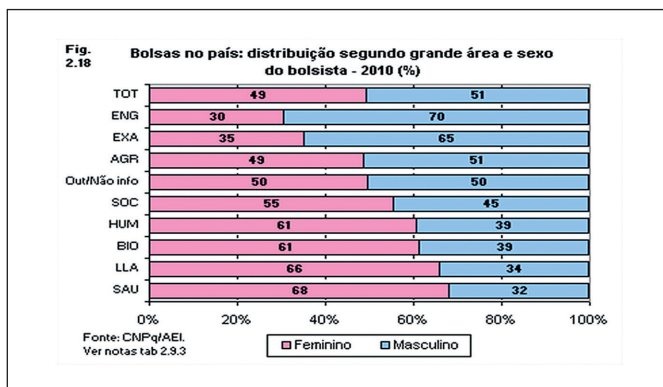
Mobilizadas com relação a essa premiação específica para mulheres na ciência, nos questionamos sobre quais seriam as condições de possibilidade de sua emergência. Numa primeira análise, podemos pensar sobre o slogan presente na página da premiação “O mundo precisa de ciência e a ciência precisa de mulheres” (L'ORÉAL, 2015). Por que só agora o mundo precisa de ciência e a ciência precisa de mulheres? Por que durante tanto tempo as mulheres de certa maneira foram “excluídas” das universidades, academias e instituições de pesquisa, e atualmente se incentiva a participação feminina? Foram séculos se atribuindo às mulheres características ou “verdades” biológicas que falavam de sua incapacidade (embora algumas mulheres adentrassem nesse meio tido como masculino), para produzir conhecimento, e por que só atualmente têm surgido esses incentivos?

Segundo Foucault (2014), muitos discursos científicos vão sendo produzidos e ganhando o caráter de verdade, discursos esses que, para serem verdade, precisam estar dentro da rede de poder-saber, do período em que se olha, e do qual se depende para ser considerado uma verdade. Nesse sentido, em determinado período a verdade para produção do conhecimento científico era de que as mulheres eram incapazes de fazê-lo. Na contemporaneidade essa “verdade” tem sofrido pequenas rupturas e vimos emergir iniciativas para incentivar as mulheres a adentrarem nesse campo. Contudo, características biológicas “femininas”, diferentes dos homens, são elencadas para presença das mulheres na produção da ciência. Podemos perceber isso através da fala de Marlova Noletto, representante da Unesco: “A ciência necessita da força e da delicadeza que só as mulheres sabem combinar.” (ABC, 2014). Dessa forma, as mulheres contribuiriam para a ciência, pois elas teriam um olhar diferente dos homens. Embora se afirme a presença e contribuição das mulheres na ciência, ainda são apontadas características diferentes de homens e mulheres para tal participação.

Hildete Melo e Ligia Rodrigues (2013) argumentam que não são em todas as áreas que a presença feminina tem aumentado, e a inclusão das mulheres nas

profissões científicas tem acontecido de forma muito lenta e em número muito pequeno quando comparado ao número de homens nas áreas das Ciências Exatas, tais como Matemática, Física e Engenharias; porém as mulheres aparecem em maioria nas áreas ligadas às Ciências Humanas e Sociais. É possível verificar isso na página da internet do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPQ), conforme aparece na Figura 1.

Figura 1 – Bolsas no País e distribuição segundo área e gênero dos bolsistas



Fonte: CNPq (2015).

Ao analisar o edital, observamos que ele apresenta possibilidade de premiação para as seguintes áreas: “serão atribuídas nas áreas de Ciências Físicas (1 Bolsa); Ciências Biomédicas, Biológicas e da Saúde (4 Bolsas); Ciências Matemáticas (1Bolsa); e Ciências Químicas (1 Bolsa)” (L’ORÉAL, 2015). Os dados disponibilizados pelo CNPQ e o Edital da premiação analisada, nos possibilitam pensar quais áreas do saber estão sendo privilegiadas por essa premiação? Existe uma ciência mais autorizada do que outra? Por que as mulheres estão presentes mais em uma área do que outra? Por que a premiação se restringe a apenas algumas áreas?

Notamos a partir do edital que através de um de seus critérios, áreas do conhecimento, de certa forma ocorre a “exclusão” das Ciências Humanas e Sociais como área da ciência. Ao olhar para essa ausência como um dado que também produz significados, podemos problematizar a representação de que a área de Ciências Humanas não é considerada uma ciência que merece premiação, ao contrário das diversas áreas da ciência contempladas pela premiação, ou o fato de que apenas se considera como uma cientista mulher merecedora de uma premiação aquela que atua nas áreas apontadas nesses materiais. Além desta característica do edital, também é possível notar que são premiadas somente as ciências caracterizadas pela clássica ciência de bancada,

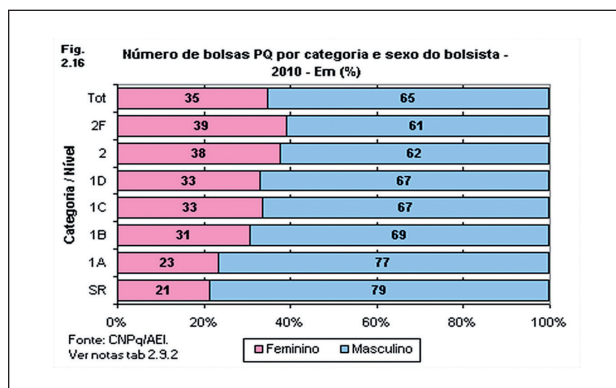
marcada pelas atividades experimentais com equipamentos de laboratório, muitas vezes sofisticados.

A premiação para as mulheres na Física, na Matemática e na Química – Ciências Exatas – talvez seja uma forma de incentivar as mulheres nessa área, conforme nos mostram os dados presentes na tabela acima, em que as mulheres nas Ciências Exatas estão em menor número. Segundo Silvia Yannoulas (2013), ao olhar a educação das mulheres no Brasil esse fato não acontece ao acaso, pois em 1827, ano em que foi regulamentado o ensino feminino no Brasil, as classes separadas por gênero era apenas um detalhe, a diferença podia se notar mais especificamente na grade curricular pois, os meninos tinham o ensino de geometria e matemática, enquanto que para as meninas eram ensinadas atividades domésticas por meio de regras de etiqueta e moral. O acesso ao ensino superior foi apenas mais tarde, em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho e foram muitos obstáculos para seguirem na carreira científica, devido à institucionalização da ciência baseada em um padrão androcêntrico.

Ao olhar os dados do CNPQ (Figura 1), notamos que as Ciências Biológicas e da Saúde estão em maior número de mulheres, comparado às Ciências Exatas. Esse dado nos possibilita questionar por que na premiação destina mais vagas às Ciências Biológicas, Biomédicas e da Saúde, se não seriam as Ciências Exatas que necessitariam de mais vagas e maiores incentivos? Segundo Yannoulas (2013, p.71), “[...] a presença das mulheres nas áreas exatas ocorre com mais de duas décadas de atraso se comparado com áreas da saúde e do direito.”

Apesar de aparecerem em maior número em algumas áreas, nas pesquisas científicas ainda tem sido creditado maior mérito ao gênero masculino independente da área de atuação. Ao olhar os dados contidos na página do CNPQ é possível notar que o número de mulheres é menor com relação ao número de homens, com relação às bolsas concedidas à Produtividade em Pesquisa (PQ). Bolsas essas concedidas a pesquisadores/as que chegam ao topo da carreira científica, que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. Segue abaixo a Figura 2 com os índices de PQ, por sexo, retirados da página do CNPQ.

Figura 2 – Número de bolsas PQ no País e distribuição segundo área e gênero dos bolsistas



Fonte: CNPq (2015).

Quanto menor o PQ, maior a produtividade. Sendo que PQ1 é maior nível de produtividade em Pesquisa e 2F a menor. No PQ1 o número de mulheres é muito menor que o número de homens, no caso, as mulheres correspondem a 23% e os homens a 77%. No menor nível PQ, são 35% de mulheres e 65% dos homens. Conforme diminui o PQ, aumenta o número de mulheres e ao total de todas as bolsas concedidas ainda assim o número de homens é superior ao número de mulheres, no caso 35% concedida a mulheres e 65% aos homens.

Esses dados nos possibilitaram algumas reflexões, como inferir que talvez essa premiação tenha emergido no Brasil como uma política de afirmação, que tem de certa forma provocado algumas rachaduras nessa ciência moderna constituída apenas por homens. Porém isso não tem acontecido em todas as áreas do conhecimento, e mulheres ainda ocupam níveis de hierarquia diferente dos homens.

As exigências da premiação

Conforme foi apresentado nos dados empíricos, os responsáveis pelo julgamento dos trabalhos selecionados são a ABC, UNESCO e a L’Oréal, sendo essa premiação desenvolvida por órgãos renomados.

Ao olhar para essa premiação notamos que ela está presente em aproximadamente 50 países, porém, apenas no Brasil esta premiação está ligada à academia de ciência, nos outros países, bem como nas laureadas internacionais, a parceria se dá apenas entre a L’Oréal e a UNESCO. Podemos inferir que a participação da ABC enquanto órgão que divulga e fomenta a produção científica brasileira, proporciona maior credibilidade a essa premiação. Essa parceria

tem como objetivo contribuir para a igualdade de gênero na ciência. Podemos perceber isso a partir do excerto: “[...] tem como motivação a transformação do panorama da ciência no País, favorecendo o equilíbrio dos gêneros no cenário brasileiro e incentivando a entrada de jovens mulheres no universo científico.” (L'ORÉAL, 2015).

Mas não é qualquer mulher cientista que pode concorrer a essa premiação. A comissão Julgadora elege alguns critérios para participar, sendo necessários alguns pré requisitos, que, segundo o edital, é necessário ter

[...] residência estável no Brasil, por no mínimo há 4 anos, e desenvolvam projetos de pesquisa em instituições nacionais [...] concluído o doutorado a partir de 01/01/2007, e que se proponham a realizar trabalhos científicos em instituições brasileiras adequadas ao desenvolvimento do projeto submetido [...]ter seu “curriculum vitae” atualizado na Plataforma Lattes. (L'ORÉAL, 2015).

Ter doutorado concluído, em no máximo cinco anos, disponibilidade para realizar trabalhos científicos em instituições no Brasil e ter um currículo Lattes. Isso é uma forma de avaliar a produção científica de cada candidata, para poder inferir se ela é ou não uma pesquisadora que tenha uma produção científica considerável em número de publicação e *qualis* da revista para ser merecedora da premiação.

No ato da inscrição, deverá incluir também alguns documentos como o formulário de Inscrição Eletrônico preenchido, justificativa da importância prática e/ou teórica do Projeto de Pesquisa (preenchido no formulário de inscrição), declaração de concordância da(s) instituição(ões) nacional(is) onde a pesquisa será desenvolvida, sendo todos digitalizados e anexados eletronicamente, em um único arquivo formato PDF e enviado através da área de inscrição destinada à pesquisadora que irá submeter esse projeto. Estes são alguns procedimentos técnicos necessários para homologação das propostas enviadas.

Essa pesquisadora deve estar vinculada a uma instituição de pesquisa. Esse dado nos possibilita perceber o quanto o local onde a pesquisa é produzida garante legitimidade e validade para a mesma, sendo esses espaços considerados como autorizados para produção de verdades. Para Foucault (2014, p.52) “a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que produzem”, são nesses espaços que se produzem as verdades que estão localizadas as vozes autorizadas a produzir e a falar acerca desse conhecimento científico.

Segundo Paula Henning (2007, p. 88), isso se deve ao fato de que “[...] muitos de nós, humanos, desse movimento contemporâneo, não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza e sem segurança, sem clareza

dada pelas verdades científicas.” Nesse sentido, conforme aponta Foucault (2013, p.18), “como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso científico”.

Conforme o edital do ano de 2013 o júri “[...] será composto por 8 ou mais pesquisadores indicados da Academia Brasileira de Ciências (ABC), sendo 1 representante da UNESCO, 1 representante da L’Oréal, e será presidido por um membro da Diretoria da ABC [...]” (L’ORÉAL, 2015). Dentre os treze possíveis jurados/as da ABC, seis membros são homens e sete membros são mulheres, como podemos observar a quantidade de membros homens e mulheres é quase equilibrada, havendo uma leve superioridade em número de mulheres. Notamos também que, embora a maioria dos membros sejam mulheres, a comissão julgadora é “presidida por Jacob Palis Júnior” (L’ORÉAL, 2015), que é homem. Mais uma vez, observamos que, embora as mulheres tenham aumentado em número, elas não ocupam cargos superiores em relação aos homens. Cabe também informar que o presidente do júri também exerce a função de presidente da ABC desde o ano de 2007.

Conforme os dados presentes na página da UNESCO (2015) o Sr. Ary Mergulhão Filho, membro do júri que representa a UNESCO, é “coordenador da área de ciências naturais” da UNESCO Brasil. Assim, como a maioria dos membros, ele está ligado à área de Ciências Naturais e Exatas, de acordo com as funções e cargos desenvolvidos. Observamos que nenhum membro do júri possui formação ou atuação na área de Ciências Humanas, tal fato pode contribuir para reforçar a ideia de que o edital de certa forma “exclui” algumas áreas, como exemplo, a área de Ciências Humanas e Sociais, conforme já discutimos.

Surgimento da premiação no Brasil: os direitos e deveres das premiadas

Segundo o regulamento do ano de 2013, desde o surgimento no Brasil em 2006 essa premiação tem descoberto jovens talentosas, contribuído e incentivado a presença feminina na ciência com bolsas de pesquisas no valor de 20 mil dólares para os trabalhos desenvolvidos no Brasil em Instituições de Pesquisa ou Universidades. Ao entendermos a ciência e o gênero como construções sociais, culturais, históricas e discursivas, buscamos dessa forma algumas pistas acerca da emergência dessa premiação no Brasil.

Já faz alguns anos que vêm surgindo alguns discursos que têm possibilitado e colocado em evidência a participação feminina nos espaços públicos. As mulheres sempre trabalharam, porém muitas vezes se restringindo ao espaço privado, outras adentravam o espaço público, porém apenas posteriormente foi alcançado, conforme apresentado no artigo sete da Constituição Federal e o artigo cinco Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual regulamenta

o trabalho feminino, lei que também integra o voto feminino, até então houve muitos conflitos com relação às mulheres nesses espaços, pois se temia que o trabalho feminino abalasse a hierarquia entre homens e mulheres, de acordo com Cristiane Lopes (2015, p. 416-417).

Em 1918, quando se discutia o projeto de código do trabalho no Brasil (que não chegou a ser aprovado), a possibilidade de trabalho da mulher casada sem prévia autorização do marido sofreu forte oposição por parte dos parlamentares da época [...] evidente que o argumento da moral, em verdade, é o argumento da conservação da hierarquia entre homens e mulheres.

Esses fatos se devem à luta feminina por direitos iguais, através de manifestações, conferências e reuniões, que foram visibilizando as mulheres e possibilitando outros movimentos. Segundo Brasil (2005, p. 05),

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República foi criada em 1º de janeiro de 2003, com status de ministério e inaugurou um novo momento da história do Brasil no que se refere à formulação, coordenação e articulação de políticas que promovam a igualdade entre mulheres e homens.

Outro movimento importante, citado pelo governo, para a igualdade de gênero foi a realização da

I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), em julho de 2004. A Conferência foi um marco na afirmação dos direitos da mulher e mobilizou, por todo o Brasil, cerca de 120 mil mulheres que participaram, diretamente, dos debates e apresentaram as propostas para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres que, agora, a SPM está colocando em prática. (BRASIL, 2005, p. 05).

A cada dois anos ocorre a atualização desse plano, e, de acordo com as necessidades enfrentadas, se implementa novas políticas para as mulheres, e um tema que apareceu recentemente no último Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM) de 2013 foi o fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão. A implementação de políticas públicas, a promulgação da lei Maria da Penha, bem como as conferências, simpósios e reuniões têm evidenciado a presença das mulheres nos espaços públicos nas mais diversas áreas, bem como na produção do conhecimento científico, que de certa forma esses movimentos estão articulados, têm contribuído e evidenciado a presença das mulheres na ciência, bem como a emergência dessa premiação e posteriormente outras para as mulheres na ciência.

No programa “Para mulheres na Ciência”, é sugerido que as mulheres ganhadoras desenvolvam atividades nas escolas, sem especificar se é instituição pública ou privada. Também não especificam a série.

A ABC e a L’Oréal sugerem que cada pesquisadora selecionada desenvolva, durante os próximos 2 anos, atividades que incentivem a ciência em escolas de ensino fundamental/médio, a fim de despertar o interesse pela pesquisa nos jovens brasileiros. São sugestões de atividades: palestras, workshops, aulas etc. É solicitado que um relatório com estes dados seja enviado (eletronicamente ou em papel) à ABC e à L’Oréal. (L’ORÉAL, 2015).

É interessante observar como essa ciência chega até a escola, estão aparecendo mulheres cientistas nos mais diversos espaços, realizando diversas pesquisas em algumas áreas do saber, mas que sujeita cientista tem sido evidenciada, construída e representada dentro dos mais diversos espaços educativos. Principalmente dentro desse escolar, porque se criou essa necessidade de uma cientista adentrar o espaço escolar e mostrar o que é ciência e quem faz ciência, que atributos ou perfil de cientista mulher estão emergindo.

Embora haja o incentivo para as mulheres na ciência, ele se justifica pelos atributos socialmente construídos com relação às mulheres como a sensibilidade, atenção aos detalhes, e não em relação à sua capacidade intelectual ou competência para essa área.

Tecendo algumas considerações

Transitar por essas narrativas presentes na página do programa, com relação à premiação “Para as Mulheres na Ciência”, nos possibilitou problematizar a presença/ausência das mulheres, que foi sendo produzida em meio a discursos políticos, culturais e científicos, que de certa forma estão articulados entre si. Discursos esses que, além de estarem implicados na emergência dessa premiação, estão presentes na constituição das mulheres cientistas premiadas, as que desejam essa premiação, e até mesmo as meninas que sonham em ser cientistas pois, de alguma forma essas “verdades” que estão sendo produzidas vão ganhando outros espaços para além desse espaço da premiação.

Organizada nas categorias de análise “Que mulheres são essas que a ciência precisa?” “As exigências da premiação” e “Surgimento da premiação no Brasil: os direitos e deveres das premiadas” nos possibilitaram refletir acerca das ausências e presenças das mulheres na ciência, bem como o surgimento dessa premiação no ano de 2006 no Brasil.

Ao analisar os dados, percebemos o quanto as mulheres conquistaram espaço dentro da produção do conhecimento científico, porém percebemos também que não são em todas as áreas do conhecimento, assim como não

são todos os níveis de produção que elas ocupam. São poucas as mulheres que ocupam cargos em níveis de pesquisadora mais elevados. Ao refletirmos, nos parece que a mulher até pode fazer ciência, mas ela tem que ter talento para isso para poder ser reconhecida como cientista.

Nos parece que na atualidade o que se procura são “Einsteins femininos”, jovens mulheres talentosas com aptidão para a ciência, como se fosse um dom e que para isso também requeria muito esforço, devido às exigências que se fazem presentes nos editais de premiação e de produção científica.

Sabemos que as discussões e problematizações que buscamos tecer ao longo dessas análises não são definitivas ou inquestionáveis, mas apresentam apenas algumas reflexões sobre as mulheres na ciência e as premiações atribuídas a elas, a partir de um olhar desconfiado e crítico diante dos dados, olhar esse que fomos desenvolvendo ao longo da pesquisa, compartilhando-o com o/a leitor/leitora para buscar desestabilizar e problematizar esses discursos e verdades que estão sendo postos.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS [ABC]. **Programa L'Oréal-ABC-Unesco para mulheres na ciência**. Rio de Janeiro, [2014]. Disponível em: <http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=98>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207–228, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2005.

CHASSOT, A. **A ciência é masculina?** É sim senhora! 4.ed. Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2003. (Coleção Aldus ; 16).

CNPq. **Estatísticas e indicadores do fomento**: quantitativos de bolsas. Disponível em: <<http://www.memoria.cnpq.br/estatisticas/bolsas/graficos.htm>>. Acesso em: 18 set. 2015.

CORDEIRO, M. Questões de gênero na ciência e na educação científica: uma discussão centrada no Prêmio Nobel de Física de 1903. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Ed. da UFSC, 2013. p.10-14.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23.ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HENNING, P. Profanando a ciência: relativizando os seus saberes, questionando suas verdades. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 7, p. 158-184, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/henning.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

L’ORÉAL BRASIL. **For women in Science**. Disponível em: <<http://loreal.abc.org.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

LOPES, C. Direito do trabalho da mulher: da proteção à promoção. **Cadernos Pagu**, [S.l.], n.26, p. 405-430, jan./jun. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30398.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.465-476, 2006.

MAGALHÃES, J. **Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais**. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012. Disponível em: <http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=73>. Acesso em: 02 jan. 2015a.

_____. **Porque os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar?** analisando a rede discursiva das neurociências quanto as questões de gênero em alguns artefatos culturais. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15947/000693986.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MELO, H.; RODRIGUES, L. **Pioneiras da ciência do Brasil**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2013. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

ROHDEN, F. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Realidade e Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SCHWANTES, L. et al. Provocações ao ensino de ciências: outros modos de ensinar e problematizar a ciência na formação dos professores. In: HENNING, P; RIBEIRO, P. (Org.). **Diálogos na educação em ciências**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p.51-61.

SILVA, F. **Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias**. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgeducacaociencias.furg.br/images/stories/2.2012/teses/fabiane.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

UNESCO. **Equipe da representação da UNESCO no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/contact-us/unesco-team-in-brazil/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

YANNOULAS, S. (Org.). **Trabalhadora: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013.

Resumo

“Para mulheres na ciência”: uma análise do programa da l’oréal

O presente artigo tem como objetivo investigar premiação da L’Oréal “Para Mulheres na Ciência”. Esta pesquisa se fundamenta a partir do campo teórico dos estudos feministas e de gênero, na sua vertente pós-estruturalista. Os dados de análise serão produzidos a partir da página da premiação, bem como alguns excertos presentes nos sites das parcerias ABC e UNESCO. As análises estarão ancoradas em algumas ferramentas da análise do discurso em Foucault. Nas análises tecidas buscamos algumas condições que possibilitaram a emergência dessa premiação e os discursos produzidos acerca das mulheres na ciência.

Palavras-chave: Ciência. Mulher. Premiação.

Abstract

For women in science: an analysis of the l’oréal programme

This paper aims to investigate the L’Oréal “For Women in Science” award. The research is based on the theoretical field of feminist and gender studies in its post-structuralist aspect. The data for analysis were produced from the “For Women in Science” award webpage and includes some excerpts from the websites of partners ABC and UNESCO. The study was anchored in several speech analysis tools by Foucault. In the woven discussion, we sought some conditions that made possible the emergence of this award and the discourses produced about women in science.

Keywords: Science. Woman. Award.

Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio

Rinaldo CORRER¹

Ana Paula Vianna de SOUZA²

Introdução

A saúde do adolescente tem sido amplamente discutida nas últimas décadas. As atuais propostas de intervenção, dirigidas à população jovem, estão produzidas a partir de uma perspectiva prescritiva e normativa, o que limita de maneira significativa o seu alcance (SASAKI, et al., 2014; SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015; ROMÃO; VITALE, 2014). Recentemente, as políticas mundiais de saúde têm direcionado os estudos para as questões referentes à sexualidade e à masculinidade, para que se possa conhecer melhor o que afeta o bem-estar integral da população masculina nas diferentes etapas da vida. (SANCHEZ; FOKKER; MONROY, 2009). Caracterizada por intenso crescimento e desenvolvimento, a adolescência se manifesta por transformações multidimensionais e policausais (CORRER et al., 2013), cruciais para a formação de hábitos, atitudes e opiniões sobre diversos assuntos. As questões envolvendo gênero e sexualidade representam uma centralidade temática revestida de interesse e importância. Conforme Santos e Dinis (2013), o adolescer é uma

¹ USC - Universidade do Sagrado Coração. Centro de Ciências Humanas. Bauru – SP – Brasil. 17044-160 - correr.rinaldo@gmail.com

² Graduanda em Psicologia. USC - Universidade do Sagrado Coração. Centro de Ciências Humanas. Bauru – SP – Brasil. 17044-160 – apvs.psico@gmail.com

afirmação simbólica circunscrita historicamente. Contudo, o discurso científico tem contribuído para que esse período seja tomado como *objeto natural* e usado como ponto de partida para uma ideia extemporânea e a-histórica. Dessa forma, tal fase tem sido datada, demarcada como “natural”, envolta por complexidades e marcada por enfrentamentos. Nossa premissa está em concordância com a crítica pontuada por esses autores. Fundamentamos nosso estudo no conceito de que adolescência é uma construção histórica e social (SANTOS; DINIS, 2013). Nessa configuração, o adolescente está imerso, no cotidiano, nas questões de gênero e sexualidade, circunscritas em processos culturais e ideológicos de manutenção do *status quo*.

Ao longo da história, o modelo de masculino foi considerado como expressão da perfeição, estabelecendo o domínio entre o superior e o inferior entre os gêneros (LAQUEUR, 2001). A forma de se vestir, a entonação de voz, o vigor físico, a musculatura, a agilidade e a coragem seriam componentes fundamentais para assegurar a integridade e o valor do sujeito másculo. A identidade de gênero e sexual estariam ligadas à maneira como o papel masculino era representado em suas relações sociais.

Em 1996, a lei de diretrizes e base da Educação Nacional determinou que as instituições de ensino tivessem, dentre suas funções, abordar a orientação sexual como um tema transversal no ensino fundamental e médio. Nesse contexto, a escola tem sido tema dos debates acerca dos processos educacionais e das formas de implementação de uma educação sexual (FIORINI; DÁTILO, 2015; MAIA, 2012; RIBEIRO; BEDIN, 2010).

Tendo em vista que o modo pelo qual os adolescentes atribuem significado às experiências influencia diretamente sua ação e comportamento, este artigo tem como objetivo descrever e explorar tais experiências. Estimamos que os resultados deste estudo possam contribuir para o planejamento de estratégias metodológicas nas escolas de ensino médio que visem à promoção de saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, como dimensão essencial para a garantia dos direitos a uma vida com qualidade.

Método

Neste estudo, de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), a delimitação do foco realizou-se a partir da perspectiva do adolescente e das consequências de suas representações para as práticas da sexualidade masculina, assim como as implicações para a sua saúde sexual. O método utilizado foi definido pelos procedimentos: - **Fase 1:** em um grupo de 67 estudantes (ambos os sexos; entre 14 e 17 anos), matriculados no Ensino Médio (escola pública) em município do estado de São Paulo, foram apresentados pequenos recortes do filme “Tróia” com duração de 5 minutos. Conforme trabalho semelhante, realizado por Santos e

Dinis (2013) e adaptado para este estudo, o recorte refere-se aos trechos das lutas entre as duplas *Menelaus* e *Paris* e *Aquiles* e *Hector*, em que, após ter levado a mulher de *Menelaus* para Tróia, Hector, para não presenciar a morte de seu irmão ao perder o duelo, opta por matar *Menelaus*. Em outra cena, o herói da Grécia *Aquiles* mata *Hector* diante da realza de Tróia, de seu exército e também de todos os soldados gregos. Na sequência, foi realizada uma discussão (masculinidades e expressões de sexualidade) e aplicação de questionário (alternativas: sim ou não) com perguntas sobre: a) *o que os homens podem ou não fazer*; b) *sentimentos e atitudes* em situações decorrentes de *julgamentos e cobranças* sobre ter ou não posturas mais masculinas; c) vivências de exclusão ou inclusão em grupos de convivência na escola; d) pressuposições sobre gênero e sexualidade. - **Fase 2:** foram selecionados 23 alunos, que tiveram maior número de respostas afirmativas no questionário; - **Fase 3:** entrevista semiestruturada por meio de *chat* no software *Skype*.

Na sala de informática da escola, o acesso *on-line* ocorreu após receberem nome de usuário e senha (as identidades foram mantidas anônimas). Essa estratégia metodológica, por se parecer mais com *conversas* entre iguais, favoreceu a participação e a flexibilidade dos envolvidos, permitindo, dessa maneira, a manifestação espontânea das experiências subjetivas (MANN; STEWART, 2000).

A Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1991) orientou a desconstrução de estruturas e elementos de conteúdo para estabelecer as principais características e extrair sua significação. A abordagem das Representações Sociais foi utilizada como teoria de base analítica para que, as informações fossem delimitadas pela compreensão de seu contexto de surgimento, como uma modalidade de conhecimento prático, que é produzida a partir de construções sociais compartilhadas (SPINK, 1993).

Obedecendo aos critérios éticos da pesquisa científica, a unidade escolar, assim como os pais dos adolescentes, assinaram autorização para a participação. Ademais, o projeto foi submetido à apreciação e aprovação (CEP/CONEP - PROCESSO 757.426) de acordo com a resolução 196/96 (BRASIL, 1996).

Resultados e discussão

Os dados obtidos resultam dos significados das masculinidades para os estudantes do ensino médio no que se refere às maneiras pelas quais as manifestações da sexualidade são expressas. Dessa maneira, a configuração das articulações, entre masculinidade e sexualidade, circunscrevem comportamentos possíveis deste universo representativo (estudantes de escolas públicas), além de evidenciar os sentidos e significados que são determinantes na história de vida escolar de cada um dos participantes.

Na primeira síntese analítica, foram identificadas 7 categorias (comportamento, corpo, gênero, papéis de gênero, relacionamentos, saúde e sexualidade) diretamente ligadas à estrutura de condução (questões norteadoras) da entrevista. Na segunda síntese, as categorias foram reagrupadas em três estruturas de representações (papéis de gênero, saúde-corpo-sexualidade e relacionamento), tal qual observamos no contexto de surgimento, sendo organizadas a partir da abordagem teórica das Representações Sociais, especificamente apoiadas nos dispositivos conceituais de ancoragem e objetivação (MADEIRA, 2006), que passaram a qualificar as subcategorias encontradas.

Papéis de gênero

Os elementos de ancoragem das expressões emitidas (quadro1) estão alinhados aos achados que endossam, na teoria de gênero em especial, o conceito de masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013), no qual a superioridade masculina resultaria da sua natureza biológica e de como essa função se enquadra no processo da organização social, como encontramos no discurso de um participante masculino - *porque mulher não produz espermatozoide*. Essa natureza, qualitativamente diferenciada, ~~se~~ manifesta-se em forma de atributos como, mais poder; maior liberdade sexual; mais força física. Ter várias parceiras, neste princípio, não tem o mesmo julgamento social recebido pela mulher. Na semântica utilizada, a posição privilegiada masculina é apresentada pelos termos *pegador, catador e o tal*. Enquanto este seria um impulso natural do homem, para a mulher, comportar-se dessa mesma forma é ser *biscate*, palavra com significado oposto a seu sentido denotativo de serviço de pequena monta, extra, ao qual foi agregado o insulto relativo aos serviços sexuais. Neste universo de representação, a mulher se torna transgressora das regras morais. Quando o assunto é trabalho, o homem é identificado como aquele que faz maior esforço, enquanto a mulher é caracterizada como quem leva uma vida fácil (comodidade da dependência), porque os afazeres domésticos não são considerados trabalho, mas um dever, como se o cuidados da casa fossem inerentes à mulher. No exercício da virilidade, o ser masculino deveria desenvolver (ou teria naturalmente) a insensibilidade (*homem não é muito sensível*), sendo depositário, na sua identidade de gênero, de atributos que contêm a superioridade física e moral. A mulher, por sua vez, seria a portadora da sensibilidade, que a caracteriza e que, por sua vez, está faltante no homem (as mulheres são mais sensíveis).

Quadro 1 - Análise descritiva da categoria papel de gênero a partir dos dispositivos conceituais, ancoragem e objetivação para a discussão dos atributos da Representação Social da masculinidade.

ANCORAGEM		OBJETIVAÇÃO	EVIDÊNCIA DISCURSIVA	
			Feminino	Masculino
1	Superioridade	Poder	-	<i>“porque mulher não produz espermatozoides” (1C-M3)</i> <i>“a gente só broca e não é brocado”. (2C-M2)</i> <i>Brocar é a mesma coisa que fazer um filho”. (M2)</i>
2	Liberdade	Sexual	<i>“biscate (se refere a Mulher). (1C-F1)</i> <i>“e os homens catador”. (F1)</i> <i>“pega quem quiser sem ninguém ficá falando”. (2C-F1)</i>	<i>“pois a mulher fica falada (que tem vários relacionamentos)”. (1C-M2)</i> <i>“sim, pois a sociedade q fez isso”. (M2)</i> <i>“hoje só existe meninos quer saber de curtir, pegar todas, se divertir com as erradas e as certas eles jogam fora, não dá valor como ela merece”. (1C-M5)</i> <i>“pode ficar com várias meninas que não vai ficar mal falado; já elas ficam” (2C-M1)</i>
3	Atribuições	Psicológica	<i>“eles não amam menos mais são mais difíceis de se apegar”. (1C-F2)</i>	<i>“eu acho que a mulher é mais sentimental do que o homem”. (1C-M4)</i>
4	Julgamento	Social	<i>“leva fama de biscate (Se refere a mulher com vários parceiros)”. (1C-F4)</i> <i>“Não só nas questões físicas, por exemplo, eles podem ficar com varias meninas que ainda sai com fama de pegador”. (1C-F3)</i>	-

Fonte: Elaboração própria.

Estas concepções servem de suporte para as práticas sociais e acentuam, enfatizam e justificam o poder masculino sobre as mulheres. O ajuizamento sobre a conduta realizada por cada gênero é diferenciado e o vocabulário reproduzido marca a ação masculina como algo a ser valorizado socialmente. Os homens são

socializados para perseguir, penetrar e dominar, enquanto as mulheres devem se manter no âmbito privado, socializadas para serem passivas e parceiras sexuais receptivas. Assim, o papel do homem é revestido, no discurso dos participantes, de representações de que o cotidiano seria mais difícil, na esfera do esforço físico e da resolução de problemas. O que seria vantajoso no âmbito social, posto que é dada a ele a liberdade sexual sem julgamentos. Em contrapartida, exerce uma grande pressão para o cumprimento de seu papel de macho e assegurar sua integridade. Ante a esta constatação, a naturalização das diferenças como algo dado, imutável, é reducionista e desumaniza não só o outro, mas a também a si próprio (SILVEIRA, 2010).

Em razão da crença de que o homem faz maiores esforços físicos e, portanto, é o principal provedor, ele assumiria a posição de liderança. No caso dos adolescentes, apesar de ainda não exercerem o papel de *chefes de família*, já usufruem dessa liberdade, visto que o futuro deles como provedor está traçado, devido a seu gênero e ao papel esperado que o homem exerça (SANTANA; BENEVENTO, 2013).

Saúde-corpo-sexualidade

Apesar das manifestações dos participantes (feminino e masculino) sobre o fato de que a masculinidade não é julgada pelo critério da aparência, o ser atraente se mostra diferenciado na interpretação dos componentes estéticos. Enquanto a perspectiva masculina aponta para características físicas (*sarado, bombado*), morais (*caráter e responsabilidade*) e envolvimento emocional; a visão feminina fecha o foco nos atributos físicos, passando pelas condições materiais e financeiras. Com base nas respostas, não há um conceito vigente de como deve ser o padrão físico de um homem considerado viril. Os magros e os sarados são mencionados como diferentes, apenas em razão da preferência física do possível parceiro. Para alguns, o *corpo sarado e bombado* seria tomado como indício de disfunção erétil, por estar associado ao uso de compostos químicos (que toma bomba - anabolizantes) para ficar mais forte, enquanto para outros, seria um atrativo a ser ponderado na escolha do parceiro. Outros, ainda, admitem ver encantos em outros portes físicos. No contexto dessas representações, o que torna o homem desejável remete à ideologia tradicional do homem como provedor, aquele que possui condições materiais, físicas e mentais de manter sua família. No passado, para a identidade masculina, o porte físico representava essa capacidade devido ao trabalho braçal ser a própria expressão da virilidade masculina. No mundo contemporâneo, essa imagem está atrelada a posse material e se afirmaria pela capacidade de manter e prover a si e aos seus. Esse universo representacional configura um sistema mantenedor de poder do masculino sobre o feminino. Nessa organização dos papéis, a liderança e a

proatividade são atributos masculinos. A mulher, por sua vez, ocuparia uma posição subordinada, dependente.

Quadro 2 – Análise descritiva da categoria saúde-corpo-sexualidade a partir dos dispositivos conceituais, ancoragem e objetivação para a discussão dos atributos da Representação Social da masculinidade.

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO	EVIDÊNCIA DISCURSIVA	
		FEMININO	MASCULINO
1	Aparência	Contradição <i>“eu vejo a aparência e o caráter” (2C-F2)</i>	<i>“olho o caráter a responsabilidade e se ele é realmente, sabe... dá valor na mulher de verdade porque tem muitos homens que tem o corpo sarado mais não vale porra nenhuma (1C-M5)</i>
		Coerência <i>“eles chamam mais atenção por serem sarados, e a maioria das garotas gostam de homem mais sarados, mais as vezes não” (F3)</i>	-
2	Atração	Sentimental <i>“até porque, mulher sofre mais do que homem, geralmente sim (risos) mais tem uns e outros que são “Sarados” que pelo amor de Deus!” (F2)</i>	<i>“lógico que não, mais meninos com corpo mais sarados, chamam a atenção por causa de seu corpo; já os raquíticos não, eles chamam a atenção por ser fofo”. (3C-F1)</i>
		Física <i>“não vou ficar com um menino que eu não gosto! não sou de iludir!” (1C-F1) “o cabelo, o rosto o sorriso... a roupa é tudo, a pele também (risos)” (2-C-F3)</i>	<i>“sou fofo em questão de ser gordo” (M2)</i>
3	Desempenho	Indesejável	- <i>“Os que são sarados tomam bomba e depois na hora da cama o bilau não levanta” (M2)</i>
4	Cuidado	Descuido	- <i>“Tem que ostentar nas vodcas, e chegar no camarote e falar traz as bebidas que pisca” (2C-M2)</i>

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO	EVIDÊNCIA DISCURSIVA	
		FEMININO	MASCULINO
	Gravidez	<i>“Mulher com certeza frequenta mais que os homens”. (2C-F1)</i>	-
5	Prevenção	<i>“os dois deve tomar cuidado, os 2 arruma filho, pega doença!” (1C-F1)</i> <i>“os dois tem que se prevenir, assim, nenhum pega doença do outro”. (1C-F4)</i> <i>“mas tem homem que não concorda”. (F4)</i>	<i>“Ele pega qualquer uma ai na hora de por o jhow ele escolhe pra ver se ela não é roda. Rodada”. (2C-M2)</i> <i>“O Homem não tá nem aí porque ele não vai ter que carregar uma criança na barriga durante 9 meses, a mulher assume a total responsabilidade”. (M2)</i> <i>“os dois serão culpados por não se prevenir, mais os homens que sai com varias tem fama de pegador... ele tem que ter a responsabilidade de se prevenir para não oferecer riscos a sua parceira”. (F1)</i>

Fonte: Elaboração própria.

Essa condição capturada nas representações dos participantes sustenta a manutenção dos mecanismos de exclusão da mulher dos espaços públicos e, consequentemente, do acesso ao mundo trabalho, que poderia assegurar-lhe meios para galgar mais liberdade e independência (ARAÚJO; SCALON, 2007).

Na trilha da naturalização das manifestações de gênero, o descuido masculino com a saúde, ao ser comparado à mulher, é referido pelos estudantes como normal, pelas afirmações de que a frequência do homem no atendimento médico é muito menor do que a das mulheres. De acordo com os adolescentes, a mulher precisa de maior atenção médica, ou seja, por sua condição corporal e funcional que a vincula à gravidez e aos cuidados com o filho. A justificativa seria a discrepância dos componentes anatômicos (questões ginecológicas e reprodutivas) pertinentes à mulher e não ao homem. Não se percebe, nesses discursos, argumentos que legitimem as proposições. A procura masculina pelo atendimento médico somente ocorre quando há constatação de um problema físico. A prevenção parece se tratar muito mais de um arranjo improvisado, no qual a escolha da parceira sexual é acatada como pratica preventiva, decisão essa que, consequentemente, irá perpassar pelo grupo de amigos que irão informar a reputação da garota. Assim, a responsabilidade por garantir que não

irá contrair uma doença sexualmente transmissível, passa pela avaliação moral dos comportamentos femininos. O imaginário dos participantes revela uma tendência à sexualidade mais promíscua para o homem. A constante troca de parceiras na atividade sexual masculina, nesta configuração, apontaria como fator de maior risco. Em tese, uma combinação arriscada: sua baixa frequência no atendimento médico e sua intensa vida sexual. Do adolescente-homem se esperaria a ação viril e incisiva junto às mulheres, como forma de comprovação de seu valor. O masculino está ligado à virilidade e esta, por sua vez, seria a expressão natural de força e saúde. Nessa criação do *homem super*, o atendimento médico é conduta que expõe ao risco a força viril masculina, escancarando a fraqueza ao submeter-se aos cuidados médicos (SILVA et. al., 2013). No caso do uso do preservativo, ambos são considerados responsáveis por levar a camisinha, mas a mulher é sinalizada como a que mais deve se preocupar, pois sofre diretamente as consequências de uma gravidez não planejada. A diferente função, exercida por cada gênero no ato sexual, transmite uma conotação de superioridade masculina (*o fecundador do óvulo feminino*). O corpo reproduz, de maneira simbólica, a construção e manutenção dos discursos de desigualdade de gênero, sendo que a mulher, assim como o óvulo, é associada à passividade, aquela que está a espera daquele que a complete. Esse discurso impõe à mulher a representação que a desqualifica enquanto pessoa e a subordina a uma matriz biológica e procriadora (FERNANDES, 2009).

Relacionamento

Ter muitas parceiras, em razão do reconhecimento entre os pares, melhoram as relações sociais, aproximando os amigos. Essas condutas conferem ao adolescente um *status* mais elevado no grupo, como prova de virilidade, comprovação de que é ativo com plena capacidade sexual. Os participantes reconhecem que ser atraente passa pela incorporação desses atributos, os quais são admitidos e reforçados socialmente, propagando-se entre os adolescentes como forma de alcançar popularidade. O reconhecimento masculino, de que tal atitude evidencia um discurso feminino que o desaprova, ou seja, elas consideram imaturidade e insensibilidade, não tem efeito na produção de discussões acerca da pertinência ou não dos comportamentos.

Podemos, então, verificar que a noção de virilidade é construída e ratificada nas interações sociais. Ser homem implica, em primeiro lugar, possuir um *habitus viril*, ser forte, ativo. O ser mulher implica um *habitus* feminino, ou seja: frágil, emotiva, submissa (FRANCISCO, 2014).

As relações de amizade entre homens são descritas como algo comum e habitual do cotidiano masculino. O amigo é descrito como um igual, por vivenciar as mesmas experiências.

Quadro 3 – Análise descritiva da categoria relacionamento a partir dos dispositivos conceituais, ancoragem e objetivação para a discussão dos atributos da Representação Social da masculinidade.

ANCORAGEM OBJETIVAÇÃO		EVIDÊNCIA DISCURSIVA	
		FEMININO	MASCULINO
1	Identidade	Afirmação	“ele será o <i>fodão</i>” (2C-F1) <i>“O pegador”</i> (F1) “<i>que ele é pegador</i>” (2C-M4) <i>“pegar na rua em que você mora e pegar as da escola”</i> (M4)
	Conduta	Alinhamento	- “<i>Que o mano vai ser pica, porque na consciência das meninas ele já vai ter pegado varias e ela será mais uma</i>” (2C-M2)
	Expectativa	Sujeição	- “<i>a pessoa vai achar que você tem doença</i>” (2C-M2)
		Valor divergente	- “<i>pelos amigos sim já com as mulheres ficam como galinha</i>” (2C-M1)
	Julgamento	Valor convergente	“<i>dai os amigos se aproxima mais</i>” (2C-M5) “<i>o cara do momento top..</i>” (M5) “<i>pelos meninos será bem visto sim, hoje em dia é assim, menino para provar que é homem tem que ficar com as meninas, sendo que eu acho até ridículo pois existe varias maneiras de mostrar que é um homem</i>” (3C-M2)
	Valor	Opressor	“<i>Tipo. Homem ele nem liga sabe, a maioria só quer iludir já a mulher não. Ela é mais assim. Madura, tem uma cabeça a mais. Só que em algumas coisa caímos na teia deles... é tipo isso</i>” (3C-F2) -
	Ato sexual	Genitalidade	- “<i>o homem insere o pênis na vagina para ejacular no óvulo dela</i>”. (1C-M3)
	Amizade	Empatia	- “<i>pois homem entende homem (sobre serem amigos)</i>” (M2)

Fonte: Elaboração própria.

Mas, velada por essa aparente naturalidade, as amizades masculinas são subordinadas a limites pré-estabelecidos que possuem a função de assegurar que o relacionamento se trata apenas de amizade. Existe uma preocupação contínua em não despertar a suspeita da homossexualidade. E um dos meios de obter essa garantia é a rejeição da aproximação física. A mulher é retratada como a responsável pelas funções principais no relacionamento, portanto não é esperado dela a atitude transgressora que exponha a relação, ao contrário, a ela compete preservar a relação.

Considerações

No contexto atual, diante do novo corpo que está sendo idealizado, o universo midiático potencializa as preocupações com a aparência ideal e comportamentos sociais e sexuais atribuídos a cada sexo (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; SILVA, 2000; BRÊTAS et al., 2011). As relações de poder, nesse processo de significação, implicam forte contribuição na formação do pensamento e comportamento sexual do adolescente. Embora algumas reflexões apresentem indicadores de uma nova masculinidade, alguns autores constataam que as bases estereotipadas das diferenças de gênero ainda representam importante suporte para os comportamentos humanos (MARQUES JUNIOR; NASCIMENTO, 2012; BRÊTAS et al., 2011; SILVA, 2000; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Espera-se que a menina tradicionalmente seja preparada para o matrimônio e reprodução, tendo a virgindade como virtude. Porém, em oposição, na construção social masculina, espera-se que o menino tenha experiência sexual e apresente vergonha da virgindade. Assim, seguir o padrões normativos da masculinidade tem levado adolescentes a iniciar a vida sexual cada vez mais cedo e, com consequências diversas para a saúde, especialmente no que se refere à falta da proteção na primeira relação sexual (REBELLO; GOMES, 2009), dentre outros comportamentos que podem ser considerados fatores de risco entre os adolescentes e associados à masculinidade: a) o desempenho durante a relação pode ser ameaçado se houver interrupção para o uso do preservativo, comprometendo sua masculinidade; b) os impulsos sexuais masculinos são incompatíveis com planejamento ou controle previstos na contracepção; c) o coito interrompido como forma de prevenção; d) a masculinidade é mensurada, de acordo com a quantidade de atividades sexuais com diferentes parceiras; e) virilidade é associada a “impetuosidade”, portanto, a ideia de que é natural o homem correr riscos, pois seu desejo sexual é “incontrolável”; f) homens másculos não recusam um convite de mulher para uma relação sexual (BRÊTAS et al., 2011; MARQUES- JUNIOR; NASCIMENTO, 2012; ALVES; BRANDÃO, 2009; REBELLO; GOMES, 2009).

Os estudos demonstram que a medida de escolha do uso ou não de prevenção, sofre a influência da construção dos significados que envolvem um processo dialético entre historicidade, cultura e meio social em que o adolescente está inserido. Pressupomos que prevalece um ganho subjetivo (real ou imaginário) e social (*status*) na aceitação e reprodução desse comportamento tanto em relação a si mesmo, quanto em relação a sua parceira e ao seu meio social (REBELLO; GOMES, 2009). Dessa forma, acreditamos que se faz indispensável que o adolescente seja compreendido em seu contexto de convivência, sobretudo no que se diz respeito à configuração de valores dos grupos culturais nos quais se constituem como sujeito. Os fatores explicitados afirmam a vulnerabilidade dos jovens, e que esta se dá em diversas áreas, não apenas na escolha de não utilizar o preservativo, assim como o conceito da masculinidade nessas escolhas e resistências (SENEM, 2014).

A pesquisa científica surge aqui, como uma possibilidade de articular os conhecimentos oferecidos pela ciência psicológica às demandas sociais, uma vez que os dados acerca da Saúde do Adolescente apontam para a necessidade de atenção adequada no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). De um modo geral, verifica-se que as ações realizadas na atenção básica voltam-se para a distribuição esporádica de preservativos masculinos por unidades básicas de saúde. Uma análise preliminar nos permite afirmar que tal abordagem não considera com prioridade as questões que envolvem a saúde sexual e reprodutiva do adolescente. Faz-se necessário, por esta via, que a assistência à saúde dos jovens compreenda a realidade atual do sujeito em questão e as negociações de significados atribuídos a esse contexto. Assim, as pesquisas científicas podem ser uma fonte problematizadora dos dispositivos atuais em Saúde do adolescente, possibilitando a elaboração de políticas de saúde voltadas a esse grupo e que entendam seu dinamismo e heterogeneidade. Os principais resultados deste estudo nos permitem ver a presença de elementos hegemônicos que favorecem a construção de representações que vão regular a realidade dos adolescentes. Neste sentido, verificou-se que, na construção dessas masculinidades de adolescentes do sexo masculino, o papel bem representado frente aos colegas lhes dá vantagens e superioridade sobre os homens, mas não os tornam mais atrativos para as mulheres. Acreditamos que estas práticas devam ser analisadas com maior profundidade, para assim trazerem uma reflexão com o intuito de dar novos significados e melhor compreensão dos riscos a que os adolescentes estão expostos. Exemplo disso são os múltiplos parceiros e a forma como é decidido o uso da camisinha. Ambas as práticas estão permeadas pela construção da masculinidade do adolescente e representam, simultaneamente, risco para a saúde.

Agradecimentos

À Universidade do Sagrado Coração (USC) que, por meio do Fundo de Amparo à Pesquisa (FAP/USC), viabilizou a realização deste estudo.

À direção, professores e estudantes da escola participante, que aceitou participar da pesquisa que originou este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A.; BRANDÃO, E. R. Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 661-70, 2009.

ARAÚJO; C.; SCALON; M. C. (Org.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: 70, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.196/96, de 10 de outubro de 1996. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [do] Brasil**, Brasília, 16 out. 1996.

BRÊTAS, J. R. da S. et al. de. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.7, p.3222-3225, 2011.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-82, 2013.

CORRER, R. et al. Avaliação do cotidiano e enfrentamento de adolescentes com diabetes mellitus. **Salusvita**, Bauru, v. 32, n. 3, p.243-63, 2013.

FERNANDES, M. das G. M. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.4, p.1051-1065, 2009.

FIORINI, J. S.; DÁTILO, G. M. P. A. Sexualidade e escola: uma discussão necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p.320-340, 2015.

FRANCISCO; R. de S. Tornando o invisível visível: um olhar panorâmico sobre a dominação masculina, machismo e a criação do “próprio” para mulheres. **Perspectivas Online: Hum. & Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v.11, n.4, p.25-36, 2014.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MADEIRA, M. C. Os processos de objetivação e ancoragem nas representações sociais de escola. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. [São Paulo]: Casa do Psicólogo, 2005. p.201-210.

MAIA, A. C. B. et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p.151-156, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online**. London: SAGE, 2000.

MARQUES-JUNIOR, J. S.; GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. do. Masculinidade hegemônica, vulnerabilidade e prevenção ao HIV/AIDS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 512-513, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

REBELLO, L. E. F. de S.; GOMES, R. **Iniciação sexual, masculinidade e saúde: narrativas de homens jovens universitários**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.

RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. Algumas reflexões sobre a formação do pensamento sexual brasileiro a partir da historiografia da educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Portugal: CIEEd, 2010. p.97-102.

ROMÃO, S. M.; VITALLE, S. S. M. A sexualidade pelo olhar adolescente: uma contribuição para professores. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25-32, abr./jun. 2014.

SANTANA, V. C.; BENEVENTO, C. T. O conceito de gênero e suas representações sociais. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 176, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, E. R. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 620-32, 2015.

SASAKI, R. S. A. et al. Comportamento sexual de adolescentes escolares da cidade de Goiânia, Goiás. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 17, supl.1, p.172-182, 2014.

SÁNCHEZ, F. C.; FOKKER, B. K.; MONROY, L. A. A. La construcción de la masculinidade y sus expresiones em la sexualidad de los adolescentes. **Colecciones Educativas em Salud Pública**, [México], v. 8, p. 498-517, 2009.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. **OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 2, p.129-149, 2013.

SENE, C. J. et al. Vulnerabilidade ao HIV em estudantes de ensino médio de uma escola pública no interior de São Paulo. **SALUSVITA**, Bauru, v. 33, n. 1, p. 45-55, 2014.

SILVA, S. G. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, 2000.

SILVEIRA, M. C. A. de A. Gênero, educação e literatura. In: MACHADO, C. J. dos S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. da S. (Org.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. 21.ed. Campina Grande: EDUEPEB, 2010. p.119-132.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 95-106, 1993.

Resumo

Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio

Analisou-se a maneira pela qual a construção da masculinidade se vincula às práticas sociais no exercício da sexualidade, por meio do discurso de estudantes adolescentes. Participaram 20 estudantes (idade: 14 e 17 anos), de escola pública (interior - São Paulo). Optou-se pelos procedimentos metodológicos: 1) encontro inicial para apresentação de pequenos recortes do filme “Tróia”, discussão sobre masculinidades (expressões de sexualidade) e questionário; 2) seleção dos alunos com maior número de respostas afirmativas (gênero) e tabulação dos dados (questionário); 3) entrevista não padronizada em ambiente *on-line*. Os dados obtidos foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin). A base analítica das discussões apoiou-se na Teoria das Representações sociais e na revisão recente da literatura especializada. Nos resultados, foram identificadas as categorias: papéis de gênero; saúde-corpo-sexualidade e relacionamentos como expressões das representações sociais dos participantes do estudo, sendo estas relacionadas aos significados que permeiam as noções de masculinidades e dos impactos possíveis na vivência da sexualidade. Assim, este estudo considera que, após a realização das análises, tornou-se perceptível a necessidade de melhor encaminhar as políticas de atenção à educação sexual nas escolas, a partir do acolhimento das manifestações originadas no contexto das trajetórias de vida dos estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Masculinidade. Sexualidade. Adolescente. Gênero. Psicologia.

Abstract

Expressions of sexuality: study based on the construction of masculinity in high school students

We analyzed the way in which the construction of masculinity relates to social practices in the exercise of sexuality, through the speech of teenage students. In the Study 20 students participated (age: 14 and 17 years old), from public school (country town-São Paulo). The methodological procedures chosen were: 1) initial meeting for presentation of small cutouts from the movie “Troy”, discussion about masculinities (expressions of sexuality) and questionnaire; 2) selection of the students with the highest number of affirmative responses (gender) and tab of the data (questionnaire); 3) non-standard interview in online environment. The data obtained were submitted to Content Analysis (Bardin). The analytical basis of discussions has based itself on the theory of social representations and in the recent review of the literature. In the results, were identified the categories: gender roles, health-body-sexuality and relationships as expressions of social representations of the participants from the study, these being related to the meanings that permeate the notions of masculinity and the possible impacts on the experience of sexuality. Thus, this study considers that, after the fulfillment of the analysis, it became apparent the need to improve the way of forwarding policies focusing on sex education in schools, from the reception of the demonstrations originated in the context of life trajectories of high school students.

Keywords: Masculinity. Sexuality. Teenager. Gender. Psychology.

Processos de educação sexual em cursos de medicina: reflexões sobre a construção do saber médico

Yalin Brizola YARED¹

Sonia Maria Martins de MELO²

Introdução

Educação, sexualidade e emancipação parece ser uma tríade utópica no que se refere às interfaces possíveis entre essas categorias. Pelo menos a julgar pelo resultado que se obtém em pesquisas na área da Educação sobre o tema da sexualidade há alguns anos (SANTOS; BRUNS, 2000; NUNES, 2005; FIGUEIRÓ, 2006; MELO; POCÓVI, 2008; YARED, 2011). Atualmente, as buscas por indícios da construção de uma abordagem de Educação Sexual emancipatória no ambiente escolar ainda nos levam, na maioria dos casos, a vertentes pedagógicas dessa dimensão humana da sexualidade com características preponderantes de omissão e/ou repressão vivenciadas pelos/as estudantes, professores/as e funcionários/as. Novas concepções de ensino com métodos ativos de aprendizagem e apoio da modernização tecnológica de informações são

¹ Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação de Educadores e Educação Sexual (EDUSEX) CNPq. Doutoranda em Educação. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Florianópolis - SC – Brasil. 88035-001 - yalinbio@gmail.com

² Líder do Grupo de Pesquisa: Formação de Educadores e Educação Sexual (EDUSEX) CNPq. UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Florianópolis - SC – Brasil. 88035-001 – soniademelo@gmail.com

incorporados em projetos pedagógicos com propostas ditas inovadoras na vida escolar. No entanto, temas inseparáveis do existir humano, como a sexualidade, e nela a compreensão de corporeidade, permanecem velados no cotidiano das instituições educativas, embora intensamente vividos nos seus currículos ocultos. Mesmo que aparentemente “silenciado” na prática educacional, esse tema transversal da sexualidade vai delineando as relações pessoais e profissionais dos envolvidos no processo curricular sem que se perceba que, numa perspectiva repressora, esse silenciar é muitas vezes um falar enfático. Assim, perpetuam-se muitos conceitos equivocados, mitos, tabus e preconceitos; enfim, vive-se uma constante falta de reflexão intencional sobre o tema e, mesmo que não prevista, essa negligência desumanizadora ocorre na formação inicial e continuada dos/as profissionais das mais diversas áreas do saber, especialmente da Educação e da Saúde.

Analisando Silva (1998) e Yared (2011), pode-se constatar, concretamente, que a escola, em seus vários níveis de ensino, continua sendo, por decisão de seus profissionais, um espaço que constantemente recorre aos seus professores de Ciências e Biologia, preferencialmente, e na sequência, a profissionais externos da área da saúde para ministrarem palestras isoladas de educação sexual para seus estudantes. De acordo com Yared (2011), verificou-se em pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que as palestras lá desenvolvidas normalmente eram ministradas por profissionais da área da saúde, convidados ou indicados pela própria Secretaria de Educação Municipal. Verificou-se inclusive “parcerias” entre algumas unidades escolares e a Universidade pesquisada para que seus estagiários da área da saúde desenvolvessem trabalhos com os estudantes na escola sobre o tema, com a justificativa de que os professores da instituição não “teriam tempo” para tal. Constatou-se também que essas palestras isoladas podiam ser caracterizadas como intervenções pontuais, onde prevalecia a transmissão de algumas informações, na maioria dos casos com um enfoque apenas em uma informação biológica restrita, sem que fosse estabelecida nenhuma conexão mais aprofundada com toda a complexidade do existir humano.

Consequentemente, pode-se notar que ainda há traços de um predomínio da concepção higienista da sexualidade nos currículos escolares brasileiros, priorizando com o alunado, nas intervenções educativas intencionais que eventualmente ocorrem nos espaços escolares, seus aspectos higienista em detrimento de outros aspectos que lhe são próprios por se tratar de uma dimensão humana (OLIVEIRA, L., 2007; YARED, 2011).

Reconhece-se ser a informação científica correta e importante, mas sabe-se também que apenas a transmissão direta de conhecimentos isolados – como ocorre, por exemplo nas palestras pontuais – não ajuda a promover mudanças no

comportamento dos sujeitos, pois não trabalha profundamente com as emoções, os sentimentos, visto que normalmente focam suas intervenções em problemas e em suas consequências funestas, não sensibilizando os jovens para um existir pleno e saudável (SANTOS; BRUNS, 2000; SAWAIA, 2002; YARED, 2011). Destaca-se, especialmente, que os docentes em sua maioria atribuem muita credibilidade a pessoas da área da Saúde, que são preferencialmente convidadas para trabalhar o tema da sexualidade nas escolas, uma vez que esses profissionais “estariam mais preparados do que os/as professores/as” (YARED, 2011, p. 103).

Entretanto, acreditar que esses profissionais convidados têm maior conhecimento sobre esse complexo tema ou que são mais capazes de desenvolver intervenções em educação sexual vem reforçar uma concepção de poder de informação exposta na obra de Paiva (2000). Nela, a autora fundamenta-se em Parker para ressaltar o poder da informação científica que assegura certa ilusão de maior conhecimento sobre o tema aos profissionais da área da saúde, garantindo-lhes assim trabalhar com mais credibilidade a temática em espaços públicos; porém, na maioria das vezes, a contribuição ocorre a partir de um viés médico-higienista, muitas vezes embasado em abordagens repressoras da sexualidade.

Ressalta-se que assegurar a confiabilidade do desenvolvimento dessas intervenções a esses profissionais por serem eles da área da saúde não garante um trabalho em educação sexual dentro de uma perspectiva emancipatória dos sujeitos. De acordo com Santos e Bruns (2000), os profissionais da saúde também podem ser “frutos” de uma “má” formação em sexualidade – que muito provavelmente não se deu nessa perspectiva emancipatória – o que descortina essa grande lacuna em sua formação nessa abordagem. Pode também a realidade estar apontando para o fato de que a educação sexual recebida pela maioria dos/das profissionais da saúde, inclusive dos médicos e médicas, é aquela que brota de um currículo oculto repressor existente. Ou seja, um currículo que, de forma geral, nega implicitamente os corpos-sexuados dos seres humanos e “contribui sobremaneira para sua domesticação, para seu enquadramento” (MELO, 2004, p. 206).

Em sua análise acerca de profissionais médicos convidados para palestrar nas escolas, Silva (1998) afirma haver entre eles uma consciência coletiva de uma autoridade da classe sobre a família e seus impactos na sociedade, além de se reconhecerem como sujeitos que abordam também assuntos e questões éticas e morais. Porém, muitos deles também reconhecem não estar preparados para abordar intencionalmente o tema da sexualidade, atribuindo este despreparo à lacuna existente em sua formação. Considerarem também o assunto complexo no universo da própria sociedade contemporânea.

Para uma melhor compreensão desse fenômeno – a aliança entre a medicina e a educação – ou seja, da adesão e aceitação do seu poder legitimado pelo sistema

educacional – faz-se a seguir um breve resgate histórico objetivando-se auxiliar na compreensão sobre a origem do predomínio desse discurso clínico-biologista na Educação. Mais especificamente, tal discurso permeia propostas de educação sexual nas escolas e o entendimento de como esse tipo de prática atribuída preferencialmente aos médicos tornou-se senso-comum, propagando valores que parecem reforçar uma visão biologista redutora da dimensão da sexualidade humana. Faz-se esse resgate por entender-se que essas são questões que perduram décadas e ainda hoje influenciam a formação de docentes que atuam na área da Educação e da Saúde e, consequentemente, também na formação de profissionais dessas áreas, especialmente os da área médica.

Reflexões sobre a construção e a legitimação do saber médico e sua influência sobre a sexualidade do brasileiro

A partir do século XVIII, Portugal começou a apresentar um novo interesse em terras brasileiras devido à descoberta do ouro. Até então, de acordo com Costa (2004), as cidades haviam sido literalmente abandonadas pelos portugueses e a ocupação dos territórios fez-se por meio da iniciativa privada colonial, ou seja, pela família latifundiária senhorial que mantinham interesses políticos e econômicos alinhados aos do reino.

Paralelamente à descoberta do ouro, as cidades envolvidas na sua exportação e comercialização começaram a expandir-se, juntamente com o surgimento de uma elite distinta dos interesses do reino. “Negociantes, homens de letras, militares, funcionários públicos, religiosos e outras camadas sociais começaram a se opor à extorsão econômica [...]”, (COSTA, 2004, p. 19). Assim, aumentaram de maneira extraordinária as ocorrências de rebeldia e sabotagem econômica à Portugal.

As tentativas de controle para se reconduzir a população à ordem colonial orientavam-se conforme o entendimento de ordem, de lei, de justiça, de transgressão e de punição da época, ou seja, apresentavam uma lógica repressiva. Dentro da Colônia, duas instituições comandavam a ordem desenvolvendo técnicas eficientes para o controle dos sujeitos: a Igreja, por meio da disciplina corporal exercida pela pedagogia jesuítica e o Militarismo, por meio do serviço militar. Até então ainda não aliado ao Estado, o clero defendia seus próprios interesses e unia-se às famílias contra a metrópole, influenciando-as significativamente no que se tratava de questões estatais. A Igreja também considerava desnecessário qualquer assistência médica às famílias nativas. As leis da época eram estritamente punitivas, visto que “[...] os governantes procuraram dominar a cidade através da legalidade inscrita nas Ordenações. As infrações eram punitivas pela justiça e pela polícia [...]: enforcamento, exílio, açoite, etc.” (COSTA, 2004, p. 20). Todavia, o crescimento populacional e o frágil controle

do Estado contribuía para a ascensão de uma desordem urbana e, como o Estado tinha interesses econômicos e militares que se alinhavam aos interesses privados da população, a intervenção no social e a regulação das famílias apresentaram-se como situações emergenciais para o controle político sobre o povo.

Porém, a antiga ordem colonial era resistente à nova ordem disciplinar. Várias particularidades demarcaram esse momento, tais como as características da população, da lei e da política da época. A população brasileira era rotulada pelos europeus, de um modo geral, como um povo mestiço, lascivo e sem nacionalidade; portanto, “gente de pior educação, de um caráter o mais libertino, como são negros, mulatos, cabras, mestiços e outras gentes semelhantes” (COSTA, 2004, p. 25). A ausência de identidade nacional era um fator preponderante, pois um “povo mestiço, sem precedentes de outras nações, fez com que a república fosse inaugurada conjuntamente com um modelo de nação híbrido” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 12).

A militarização, contudo, apresentava limitações intrínsecas devido ao sistema sócio-econômico infundido pela Colônia. Costa (2004) assinala que na Colônia o poder político era dividido em três poderes: o Estado, as famílias latifundiárias e o clero. Neste sentido, a militarização precisava ser eficiente, mas não gerar resistência ao poder. Foi neste cenário – de fragilidade política, de falta de identificação das instâncias com o Estado e da ineficiência do sistema jurídico-policial diante do meio urbano – que o Estado nacional precisava resolver “[...] como implantar a mecânica de sujeição militar sem criar soldados nem distribuir armas ou, em outros termos, como levar os indivíduos a compactuarem com a ordem estatal sem os riscos da insurreição armada.” (COSTA, 2004, p. 28).

Portanto, no Brasil, esse processo de sujeição foi marcado por esses importantes momentos, inclusive, pela transição do Brasil Colônia para o Brasil República, por exemplo, quando emergiram novas configurações políticas e educacionais e, obviamente, novas questões ideológicas e morais (OLIVEIRA, M., 2004; OLIVEIRA, L., 2007). Foram estes cenários os responsáveis pela elaboração de novas estratégias de coerção, onde novos agentes “[...] foram aliciados, convertidos, manipulados ou reorientados nos seus mais diversos interesses e formas de agir. Este foi o momento de inserção da medicina higiênica no governo político dos indivíduos.” (COSTA, 2004, p. 28). Mais, a passagem do século XIX para o século XX foi quando se presenciou a emergência de um conhecimento médico científico, através do qual se possibilitou a instauração da higiene científica no Brasil (OLIVEIRA, M., 2004; OLIVEIRA, L., 2007).

É nesse espaço que a medicina encontra suporte para se consolidar. Considerando-se que no final do século XVIII e início do século XIX a medicina era tida como um conhecimento “popular”, uma técnica “alternativa”, seu

discurso era suscetível a contestação, de veracidade questionável (OLIVEIRA, L., 2007). Historicamente, até a chegada do século XIX, a imagem social do profissional médico era vivenciada com relativo desprestígio e, inclusive, mal remunerados. De uma perspectiva científica mais rigorosa, de acordo com Feyerabend (2010, p. 42), “a medicina antes do século XX tinha fama sem conteúdo e progresso sem substância”, uma vez que a racionalidade do saber médico “pouco se distinguia do conhecimento empírico dos jesuítas, pajés, curandeiros, etc.” (COSTA, 2004, p. 74).

E nesse momento histórico, os meios jurídico-legais apresentavam-se ineficientes no controle da população, bem como na infiltração da intimidade familiar. O controle da saúde nas cidades também se demonstrava inviável pelos fiscais de justiça e “[...] a justiça não sabia como criar e perenizar mecanismos de prazer que se combinassem aos projetos de mudança, seduzindo as famílias e tornando-as amantes do Estado.” (COSTA, 2004, p. 63). Foi nessa conjuntura que a medicina, aliando-se às questões políticas do Estado, apresentou a higiene como solução, pois

o instrumento adequado ao controle da vida íntima deveria, portanto, ostentar insígnias de poder e saber sobre a moral. [...] A própria família deveria animar a produção de seus fiscais. A operação deveria ser ágil, contínua e pouco onerosa. [...] A assimilação eficaz do corretivo estatal não dependia apenas de seu grau de solubilidade. Além de aceitável ele deveria induzir efeitos gratificantes e duradouros. As famílias deveriam sentir-se recompensadas e não punidas pela intervenção do Estado. A mudança tinha que acenar, antes de mais nada, com promessas de lucro capazes de provocar reações em cadeia, que se estendessem ao longo das gerações. (COSTA, 2004, p. 63).

A partir desse conjunto de fatores é que a medicina, então, alcançaria sua independência, “aliando-se ao novo sistema contra a antiga ordem colonial. Este progresso fez-se através da higiene, que incorporou a cidade e a população ao campo do saber médico” (COSTA, 2004, p. 28). As fases de experimentações durante o século XIX e na transição para o século XX garantiram o conhecimento “científico” à medicina, transformando seu discurso popular em discurso hegemônico, na maioria das vezes, inquestionável.

Deste modo, a medicina configurou-se efetivamente e a saúde da população tornou-se uma política de Estado com as famílias como alvo principal visto que “o Estado brasileiro sempre encontrou na família um dos mais fortes obstáculos à sua consolidação” (COSTA, 2004, p. 30). A partir de então, a medicina higiênica insere-se no governo político, com a missão de “reconversão das famílias ao Estado pela higiene” (COSTA, 2004, p. 30-31). Esse objetivo encontrou força naquela premissa do povo brasileiro como um povo mestiço, uma mistura tanto

biológica como cultural, sem caráter nacional (COSTA 2004; OLIVEIRA, L., 2007), o que o tornava um “alvo fácil de uma série de concepções importadas principalmente da Europa, como o eugenismo³ e o higienismo⁴” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 18).

Todavia, ressaltamos que não negamos nem desvalorizamos os benefícios do progresso científico da higiene aos sujeitos. Esses benefícios são inegáveis. Mas, ressaltamos que é importante notar que “a própria eficiência científica da higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões do Estado”, (COSTA, 2004, p. 32). Diante de um histórico descrédito profissional, é no século XIX que a medicina irá lutar arduamente para inverter esse quadro, “procurando monopolizar o saber e condensar na figura do médico o direito de assistir aos doentes”, (COSTA, 2004, p.76). Assim, a higiene apareceu incrivelmente convincente, mesmo destacando que fora incentivada pelo interesse do Estado com vistas à saúde da população.

Concomitantes a todos estes eventos houve uma tentativa de maior controle populacional e de desenvolvimento industrial quando a Família Real mudou-se para o Rio de Janeiro, sendo esse período joanino o marco desse novo processo de regulação e controle. A figura de Dom João VI, a partir de 1808, contribuiu para uma fortificação do poder exercido por Portugal. Porém, a chegada da Corte ressaltou as deficiências urbanas da cidade, como os problemas demográficos e o ritmo econômico imposto ao Brasil baseado no capitalismo europeu. A aristocracia portuguesa e a burguesia europeia possuíam costumes – consumo, lazer, moradia, higiene – muitos distintos da população local, o que os deixava insatisfeitos com o funcionamento da cidade. Havia, portanto, uma necessidade urgente de desenvolvimento urbano e a transformação e higienização das famílias teve ligação direta com essa modernização.

Consequentemente, as relações familiares começaram a ser “atacadas” por propagandas nacionalistas, ação gerenciada por políticos e intensamente apoiada pelos “novos agentes de domesticação familiar, os médicos” (COSTA, 2004, p. 62). As intervenções da concepção higienista no Brasil durante o século XIX focaram-se no processo de construção da autoridade e da confiabilidade e na

³ Eugenia – palavra derivada do grego que significa “bem nascido”; teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas baseada em leis genéticas; a concepção eugênica estabelece princípios e regras para a formação de um povo saudável, de uma prole sadia de corpo e espírito, gerando seres humanos com “bons genes”. (HOUAISS, 2009; OLIVEIRA, M., 2004; OLIVEIRA, L., 2007).

⁴ Higienismo – parte da medicina que visa à preservação da saúde e ao estabelecimento das normas, condutas e preceitos para prevenir as doenças; conjunto de condições ou hábitos que conduzem ao bem-estar e à saúde (HOUAISS, 2009).

persuasão da hipótese de que “a saúde e a prosperidade da família dependem de sua sujeição ao Estado” (COSTA, 2004, p. 63).

Tais concepções instauraram-se no Brasil quando se iniciou a formação científica da medicina propondo novas concepções de corpo como foco de ajuste e controle para o aprimoramento e a saúde do povo. Nesse momento, portanto, começaram a entrar em cena os médicos formados neste novo quadro científico – os novos atores sociais que “efetivaram a representação da sexualidade sustentada em doutrinas higienistas e eugenistas” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 16). As influências dessas doutrinas refletiam numa “fascinação” pelo corpo burguês, numa contínua avaliação pejorativa do corpo, banalizando os sujeitos suprimidos da elite socioeconômica, como por exemplo, os paraíbas, os crioulos ou os caipiras.

Pode-se constatar, assim, que esses conhecimentos e pensamentos geravam uma “desqualificação” do povo brasileiro. Segundo Morin (2007, p. 98), “[...] é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços.” A higiene e a disciplina passaram a ser categorias marcantes na distinção social; porém, a “[...] possessão por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa.” (MORIN, 2007, p.98). E assim, conseqüentemente,

[...] o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. [...] A ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais. (COSTA, 2004, p. 13).

Logo, esses critérios marcavam uma nova sociedade moderna a partir do século XX, onde a sexualidade representava uma política de controle dos sujeitos e da população. Esse “controle sobre as pessoas e as coisas”, relacionado ao pensamento do governo no período joanino, vem ao encontro do pensamento abissal firmado por Santos (2010), que apresenta uma lógica de “apropriação/violência” estabelecida quando ocorrem situações muito desiguais de poder: “mais do que regular os conflitos sociais entre cidadãos, é solicitado a suprimir conflitos sociais” (SANTOS, 2010, p. 48). O modo sistemático e calculado como o corpo, o sexo e as relações intrafamiliares são utilizados para normalizar as condutas fundamentadas na ordem social burguesa europeia representa o poder e a manipulação exercidos pelo governo sobre a população.

A forma de poder é simples e bastante popular. Não há qualquer argumento: não há qualquer tentativa de entender; a forma de vida que tem o poder impõe sua regra e elimina o comportamento que lhe é contrário. Conquistas estrangeiras, a colonização, os programas de desenvolvimento e uma grande parte da educação ocidental são exemplos disso. (FEYERABEND, 2010, p.34).

Portanto, o poder, o controle e a regulação da população pelo Estado fortaleceram-se a partir da intervenção médica orquestrada pelo discurso higienista – ações que influenciam muitas das condutas humanas até os dias atuais.

Indicadores dos reflexos do legado higienista e eugenista europeu nos ambientes escolares brasileiros

A marcha higienista teve origem na Europa e seu nome se origina na raiz grega *hygies*, que significa sadio. Indubitavelmente necessária, a higiene preocupava-se com o ambiente e com a saúde do ser humano, ensinando-o como protegê-la e melhorá-la, além do cuidado com o “favorecimento e ótimo funcionamento do organismo, ajustando-o ao meio, cuidando de impedir e combater doenças” (OLIVEIRA, M., 2004, p. 01). No entanto, a característica “mestiça” do povo brasileiro era vista como uma fragilidade e, assim, o movimento higienista europeu instaurou a tentativa de uniformizar e padronizar esse povo. O reflexo dessa ação foi o acesso da medicina ao núcleo familiar, pois os médicos dominavam esse novo saber científico e desenvolviam “dispositivos estratégicos de regulação dos comportamentos e da vida íntima dos diversos setores da sociedade” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 27).

A inserção do médico e, consequentemente, da medicina higiênica no governo político objetivou compensar as deficiências da lei, originando uma política higiênica que cultivasse “o gosto pela saúde, exterminando assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais” (COSTA, 2004, p. 12), salvando a população do caos em que se encontravam. Ou seja, a inclusão desses dispositivos médicos era apregoada como importante para garantir a transformação dos sujeitos em cidadãos metropolitanos. O modo de conviver burguês, implicitamente “é transmitido [...] onde o ideal do *gentleman*, do *petit bourgeois* contido, disciplinado, higiênico e polido, funciona como norma do bem conduzir-se na casa e na vida”, (COSTA, 2004, p. 88).

A tarefa dos higienistas era a de converter os sujeitos à nova ordem urbana. Ordem estranha ao antigo modo de viver colonial que, a todo momento, a repelia e procurava deter seu progresso. Esta ordem, contudo, precisava ser aceita, pois dela dependia a prosperidade das elites e o progresso do Estado.

A ingerência médica na família perseguia este objetivo: tornar o estranho, familiar. (COSTA, 2004, p. 35-36).

Logo, tendo como foco o controle e regulação das famílias brasileiras, o higienismo e o eugenismo preconizam o ensino de novos hábitos, enraizando-se em setores como a Saúde Pública e a Educação. A repercussão desses conhecimentos era inicialmente empírica até o século XVIII; porém, a partir do século XIX, experimentos concretizaram a propagação da higiene científica (OLIVEIRA, M., 2004). No âmbito da saúde o poder público iniciava o planejamento e a adoção de campanhas educativas, o “policiamento sanitário, saneamento de portos e cidades, imunização em massa e isolamento de doentes” (OLIVEIRA, L., 2007, p.19). No âmbito privado, o ações médicas – mas sempre entendidas como ações políticas – organizavam a “gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências” pois o “sexo e sua fecundidade precisavam ser administrados. A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX”, (FOUCAULT, 2011, p. 129). Ações estas que se caracterizavam como nada menos do que um sistema de regulação que, aliadas ao eugenismo e ao higienismo, trabalhavam como ciência para remodelar o povo brasileiro.

A concepção higienista defende a formação de um sujeito puramente burguês e à disposição das políticas do Estado. Portanto, o foco da medicina social será as famílias burguesas da cidade, “[...] procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político.” (COSTA, 2004, p. 33). Isso não significa que o Estado não tivesse interesse no controle da outra parte da população; ao contrário, não tinha interesse em modificar seus padrões familiares, mas sim em manter sua represália e obediência ao código punitivo. Inclusive, seriam colocados como exemplos de desvio da “normalidade” higiênica científica. Dessa forma, os “[...] escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de anti-norma, de casos-limite de infração higiênica. A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas [...]” (COSTA, 2004, p. 33). Políticas essas decididas e sempre implantadas pelos governantes, mostrando a manutenção e reprodução do poder do Estado sobre o povo, pois eram decisões quase nunca tomadas em conjunto com a população (FEYERABEND, 2010).

Por meio da Educação Sexual, o higienismo e eugenismo transformavam homens e mulheres em seres apenas reprodutivos e guardiões das futuras proles, que deveriam ser sãs e de “raças puras”. Consequentemente, reduziram os relacionamentos sexuais a condutas sociais e sentimentais apenas de pai e mãe. Por isso, essa educação

[...] desencadeou uma epidemia de repressão sexual intrafamiliar que, até bem pouco tempo, transformou a casa burguesa numa verdadeira filial da “polícia médica”. Instigados pela higiene, homens passaram a oprimir mulheres com o machismo; mulheres, a tyrannizar homens com o “nervosismo”; adultos, a brutalizar crianças que se masturbavam; casados, a humilhar solteiros que não casavam; heterossexuais, a reprimir homossexuais, etc. O sexo tornou-se emblema de respeito e poder sociais. Os indivíduos passaram a usá-lo como arma de prestígio, vingança e punição. (COSTA, 2004, p. 15, grifo do autor).

Desta maneira, a medicina insere-se então no interior das famílias burguesas, com vistas à saúde e educação das crianças; defendendo seu controle e sua saúde física e moral. Para o controle e regulação das famílias mais pobres, elaboravam-se campanhas de moralização e higiene. Logo, implantava-se, assim, um sentimento de solidariedade pelas elites, pela filantropia, com vistas à repressão dos cidadãos discordantes, garantindo até hoje o que seria o bom funcionamento das políticas de Estado.

Firmada pelo discurso clínico, a medicina detém um “domínio epistemológico” (FOUCAULT, 2008) sobre os sujeitos e por meio da concepção higienista promove a normalização de condutas aceitáveis e não aceitáveis sobre a vida íntima das famílias brasileiras. Condutas classificadas perante o poder e a regulação do discurso clínico e caracterizadas como “normal” e “anormal”. Silva (1998) também ancora sua pesquisa nas considerações de Foucault a respeito da ciência como um artifício de poder, visto que relaciona o saber médico em sexualidade com o poder de classificar e enquadrar padrões de normalidade e anormalidade. Reconhece-se, então, que a medicina clínica pode ser caracterizada tanto como um “[...] conjunto de prescrições políticas, decisões econômicas, regulamentos institucionais, modelos de ensino quanto um conjunto de descrições [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 100).

Com o objetivo de instaurar regras e modelos para a população, o grande alvo das campanhas médicas e governamentais passou a ser as chamadas “doenças sociais” – tuberculose, febre amarela, lepra e sífilis – reduzindo os seres humanos às doenças que apresentam. Esse momento foi tão marcante na história brasileira que tais campanhas eram elaboradas com vistas ao “melhoramento” da nossa raça e para o desenvolvimento da nação. Devido à representação produzida pelo eugenismo, vê-se no povo brasileiro um povo preguiçoso, indolente, improdutivo e que estava doente por ter sido abandonado pelas elites políticas, justificando, assim, o atraso do país em relação aos EUA e à Europa. Nesse ponto, a medicina científica entra em cena, alegando que a causa da nossa inferioridade e improdutividade era a mestiçagem e o clima tropical do Brasil. Dessa forma, para salvar o nosso país, seria necessário higienizá-lo, saneá-lo, melhorá-lo, lutar

contra a não uniformidade, visto que a doença era vista como o maior obstáculo para se chegar à civilização (OLIVEIRA, L., 2007).

Dentre essas “doenças sociais”, a sífilis foi a que despertou maior atenção. Considerada uma das maiores epidemias da virada do século XIX para o século XX, a sífilis encontrava-se no topo de interesse do discurso médico, pois, ao se descobrir que seu contágio era predominantemente sexual, essa doença demarcava a moralidade do cidadão. Ressalta-se que nesse momento do cenário brasileiro, juntamente com o discurso clínico estava presente também o catolicismo, uma crença dominante (e o é até os dias atuais) que ditava o modo de vida dos cidadãos. As pessoas sífilíticas eram caracterizadas como “[...] homens e mulheres de vícios, promíscuos e libertinos, eram os alvos principais da intervenção ao mesmo tempo moral, divina, educacional e médica [...]” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 39). Assim, juntamente com a medicina e o catolicismo, o Estado reforçava o seu poder enquanto médicos explicitavam os problemas relacionados à vida sexual – especialmente ligados à sífilis – e aconselhavam a população a adotar um estilo de vida equivalente ao proposto pelo catolicismo.

Consequentemente, a representação da sexualidade apresentou-se como de competência médica-higiênica, pois era um tema “diretamente vinculado aos preceitos higienistas, eugênicos, morais, médicos e educacionais da época” (OLIVEIRA, L., 2007, p.26). Assim, por meio do discurso médico e da “medicinalização do insólito sexual” (FOUCAULT, 2011, p.52) almejava-se, uma “sexualidade sadia”, a qual deveria instaurar-se como norma de conduta entre os brasileiros, com apoio do saber médico, que seria então legitimado por meio da propagação de suas ideias, costumes e valores na educação formal e não formal. É deste modo, como agentes de regulação do cotidiano, controlando a saúde da população brasileira – homens, mulheres e crianças –, que os médicos “[...] passam a ditar as normas de existência, reprodução, movimentação social, aprimoramento da espécie e desenvolvimento de potencialidades [...]” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 31-32).

Emergia assim, um “novo povo, uma nova sociedade”, que seria formada nas escolas. A higiene estabeleceu padrões na formação de um corpo sadio e de uma consciência nacionalista, visto que os médicos também “[...] perceberam que a escola não poderia ser mais o cenário para a reprodução dos padrões valorativos e educacionais familiares, nem tão pouco da desordem que caracterizava a organização doméstica.” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 25). Todo o espaço escolar começa a ser elaborado a partir da sexualidade das crianças, como por exemplo, as salas de aula, as formas das mesas, a organização dos dormitórios, a vigilância, o horário de recolhimento, etc. Segundo Foucault (2011), sexualidade das crianças e dos adolescentes – vista como precoce, ativa, permanente – passa a ser entendida como um problema público, pois

[...] os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias, os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos [...] cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. (FOUCAULT, 2011, p. 34 e 35).

Neste sentido, a partir do processo de organização social e da imposição de novos hábitos e valores, além das campanhas de saúde e criação de políticas públicas, se visava também na “educação escolar um meio de higienização da população”, (OLIVEIRA, M., 2004, p. 09) Todavia, comparava-se a educação escolar brasileira com a europeia e essas concepções alimentavam no Brasil uma sensação de inferioridade quanto às práticas educacionais científicas realizadas.

Portanto, a aliança entre a medicina e a educação se deu pela apropriação do discurso médico no período da Primeira República⁵, pois “aos médicos era atribuída a prerrogativa de alicerçar as bases sobre as quais toda uma nação poderia ser gerenciada” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 37) – o que originou a percepção de uma medicina salvadora que ajudaria a produzir uma nação saudável e curável.

Esse poder só se legitimou a partir do momento que se introduziu no cotidiano do povo a compreensão de cura como redenção. Todavia, “para alguém ser curado, é preciso estar convencido de que está doente e de que existe um agente habilitado a promover a cura” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 38). Assim, o convencimento da doença originava-se pelo médico a partir de uma moral estabelecida nas mentalidades da época. Contudo, cabe ressaltar que a autoridade dos médicos não adveio somente dos discursos apresentados à população, mas também da eficácia nas ações guiadas pela medicina, como abordadas anteriormente, as quais, certamente, não podem ser subestimadas.

Pode-se justificar, assim, a adesão e aceitação do sistema educacional à concepção higienista, às novas práticas e orientações de saúde que eram (e são) hegemonicamente dominadas e controladas pelo discurso médico, presente nos currículos escolares direcionados para a formação de professores a partir da década de 1920 (OLIVEIRA, M., 2004).

Essas prescrições higienistas e eugenistas contribuíram para que a classe médica fosse considerada não somente uma elite intelectual, “mas principalmente pragmática responsável por ditar regras de comportamento” (OLIVEIRA, L.,

⁵ Período da história do Brasil registrado da Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930 quando inicia-se o governo de Getúlio Vargas.

2007, p. 32). Também cabe ressaltar que a partir do século XVIII, com a gradual legitimação de seu discurso, o médico foi substituindo o curandeiro e, no Brasil República, como resultado das influências europeias, esse agente social promoveu diversas ações eficazes e efetivas no tratamento e profilaxia das mais variadas doenças. Por isso, os médicos ganharam “[...] autoridade para se apresentarem como os agentes portadores das melhores práticas sociais, legitimando-se como condutores do povo, particularmente no que se refere à vida íntima e à vida sexual.” (OLIVEIRA, L., 2007, p. 32).

Portanto, instaurou-se na Primeira República, e perpetua-se até os dias atuais, o interesse de uma aliança entre médicos e educadores, elo que talvez explique a reprodução de muitas dessas concepções de sexualidade estarem atualmente presentes na sociedade em geral e, particularmente, nas escolas, inclusive nas escolas formadoras de médicos, ou seja, nos cursos de medicina brasileiros.

Reflexões sobre a herança do legado higienista e eugenista europeu, o discurso médico e algumas das suas possíveis implicações na educação brasileira

A partir desta retrospectiva histórica, entendemos ser urgente e necessária a análise da compreensão de docentes dos cursos de medicina acerca da dimensão da sexualidade humana e como estes percebem a sexualidade vivenciada ao longo de sua prática pedagógica. Ao revelar a compreensão desses profissionais sobre a temática poderemos obter respostas para a pergunta fundamental: *Quem é e como foi formado o formador de médicos no que se refere à Educação Sexual?*

Na releitura das análises na Dissertação de Yared (2011), percebe-se que esta corrobora muitos dos achados de Silva (1998), que também identificou essa demanda da escola e profissionais da Educação pelos profissionais da Saúde. Também averiguou Yared (2011) a inexistência de um trabalho intencional sistemático sobre sexualidade na formação inicial e continuada dos professores e que devido a essa lacuna tais profissionais apresentam medo e insegurança para abordar o tema, além de acreditarem, como descrito anteriormente, que não passam credibilidade aos estudantes. Justificam, assim, a busca constante por profissionais “mais preparados” para executarem essas intervenções.

E como, então, são formados esses profissionais da saúde que seriam os especialistas procurados pelos profissionais da educação para tratar de sexualidade nas escolas? Entendemos ser relevante a realização de vários outros estudos intencionais que levem à ampliação de nossa compreensão das abordagens existentes sobre o tema da sexualidade humana na formação médica. Abordagens expressas nos currículos de seus cursos, entendidas como escolhas pedagógicas não neutras, pois são construídas e propostas por

pessoas com valores e ideologias e transformadas cotidianamente em práticas pedagógicas pelos docentes que lá atuam.

E como compreendem estes docentes essa questão? Sabemos do poder social singular dessa profissão na sociedade contemporânea, mas há que se resgatar que médicos são também pessoas sempre sexuadas, assim como seus docentes dos cursos que os formam, para os quais a construção da sexualidade também ocorre ao longo da vida, de muitas formas influenciando seu modo de pensar, sentir e agir. Portanto, possuem características singulares que se constroem e são construtoras de saberes e práticas tanto individuais quanto coletivas. Cada indivíduo atravessa os diferentes períodos da vida trazendo consigo imagens, recordações e valores da convivência escolar, social e familiar, as quais proporcionaram sua construção de ser humano e influenciam na sua interação com o mundo. Assim, “[...] a sexualidade é um universo que precisa ser entendido como um conjunto de atividades, posturas, opções, modos de vida, subjetividade e alteridade, resultantes das relações sociais.” (SILVA, 1998, p. 120).

Esses docentes têm clareza dessas questões? Há em sua prática pedagógica o debate e o entendimento sobre a remodelação do povo brasileiro por meio da padronização de comportamento e condutas, do controle e regulação das famílias, da imposição de hábitos e valores, com vistas a uma “sexualidade sadia”? A importância da higiene é inquestionável, mas esses professores de futuros médicos e médicas compreendem a relação do higienismo aliado ao eugenismo, na manutenção e reprodução do poder e controle estatal? Esses futuros profissionais formados terão esclarecimento sobre o “domínio epistemológico” e a legitimidade de seu papel social, para serem capazes de ressignificar esse discurso do saber médico junto à população brasileira, especialmente nos espaços escolares, inclusive em cursos de medicina? São perguntas que podem ser respondidas com estudos intencionais que desvelem esta compreensão sobre o tema.

Mesmo para os médicos – por força de sua formação, portadores de um saber científico que pressupõe um vasto conhecimento biológico –, há que se relembrar que a sexualidade encontra-se na base das expressões humanas. É constituinte e constituída nas relações da condição humana, visto que não é uma simples expressão biológica, pois os seres humanos tem a consciência do prazer e do desejo intencional, transformando-a em atividade erótica e sensual. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o ser humano não ‘tem’ sexualidade, ele ‘é’ sexualidade, como podemos encontrar exposto com sensibilidade nas obras de Cabral (1995) e Silva (1998).

Reiteramos, então, que essa sexualidade humana oculta ou desvelada nos currículos de formação médica vivenciada por seus docentes e discentes também não está isenta de mitos, tabus, preconceitos, construções e significações de

modelos históricos e sociais, nem de possíveis abordagens pedagógicas pautadas num paradigma repressor da sexualidade, pois não se desassocia do corpo, ela é o próprio corpo. “O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana” (MELO, 2004, p. 49) e, segundo Silva (1998), como o corpo é apropriado pela cultura e base de representações sociais, a sexualidade está repleta de significações sociais, culturais e políticas que expressam a história individual dos sujeitos. Mas se os médicos tratarem do corpo apenas como marca biológica porque o currículo acadêmico assim os construiu como profissionais, todas essas significações serão desconsideradas, com sérias consequências para a desumanização da medicina. Se as propostas curriculares da formação médica e os saberes e fazeres pedagógicos que daí resultarem dos seus docentes tratarem do corpo com abordagens que reforçam sua domesticação, seu controle e sua negação, os profissionais egressos desses cursos tenderão a reproduzir esse modelo.

Há que se reafirmar, como Queiroz (2000), que o corpo é concebido socialmente, adestrado pela cultura e transformado por crenças e ideais coletivos. Melo (2004) mostra grande preocupação com essa “descorporificação” dos seres humanos, visto que ao longo da história e do processo de construção sócio-histórico-cultural dos sujeitos, a percepção redutora de corpo advém das experiências e das relações com a família e com os sistemas educativos, sem que se possa também ignorar a influência da religião na cultura ocidental.

Percorrendo com Melo (2004) os caminhos da Idade Clássica e Medieval e a inegável influência do cristianismo, tem-se que a imagem de corpo ao longo da história resultou numa visão dual do ser humano, uma visão fragmentada de corpo e mente, uma visão dicotômica de corpo e alma, que levou a esse “processo de ocultamento do corpo, de sua depreciação e negação” (MELO 2004, p. 43). É esse processo de negação que parece atravessar ainda hoje a prática pedagógica de alguns currículos de cursos de medicina. Será possível sua superação?

Vamos, então, à Merleau-Ponty (1999) citado por Melo (2004): esse autor nega qualquer dicotomia corpo-mente nos seres humanos, uma vez que “o homem é corpo-alma em indissolúvel unidade, em que o corpo é seu modo de Ser no mundo”, (MERLEU-PONTY 1999 apud MELO, 2004, p. 42). Ou seja, não *estamos* no corpo, nós *somos* o corpo. Dessa forma, considera-se o corpo como um veículo de ação e interação do Ser humano no mundo, pois passamos a utilizar a categoria plena da corporeidade e não mais apenas corpo, pois esta “[...] implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos de seu mundo.” (OLIVIER 1998 apud MELO, 2004, p. 89).

E na corporeidade, a sexualidade, aqui compreendida como uma dimensão humana, não é externa ao sujeito, de suas ações, pensamentos e comportamentos

e “não pode ser reduzida como um objeto estranho fora de nós” (NUNES, 2005, p. 19). A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. “Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera. [...] A sexualidade é coextensiva à vida.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 232-233). Logo, o ser humano ‘corpo no mundo’ não pode apresentar sua sexualidade como algo isolado, algo “deixado de fora”, inclusive, do ambiente escolar, aí incluída a questão da formação médica. “Os corpos são as pessoas, pessoas estas sempre sexuadas” (MELO, 2004, p. 52).

Assim, adota-se acriticamente ainda hoje, em muitas das expressões do existir humano, um padrão hegemônico de vivência da sexualidade, reduzindo esse existir, por exemplo, apenas ao matrimônio monogâmico na adultez heterossexual com fins reprodutivos. E, assim, tantas outras abordagens redutoras de um viver pleno das pessoas, aí incluída, já que delas é inseparável, a dimensão da sexualidade. Todos esses saberes e fazeres, esses discursos “verdadeiros” produzidos sobre o sexo são absorvidos inteiramente, por exemplo, pela família conjugal, num processo considerado legítimo de “apenas para reprodução”. Por um lado, transformam o sexo em algo negado, reduzido ao silêncio, reservando-o ao princípio de um segredo e por outro, criam novos discursos de poderes, estabelecendo novas dominações de uns sobre outros. Consequentemente, amplia-se o poder, ou seja, multiplica-se as correlações de forças inerentes ao domínio. De acordo com Foucault (2011, p.103), o poder está em todas as partes, sendo uma “situação estratégica complexa numa sociedade determinada” e, assim,

[...] o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2011, p.112).

Entendendo que a construção de uma abordagem emancipatória de educação deve ser continuada e permanente, um trabalho de Educação Sexual intencional que aborde a sexualidade como dimensão inseparável do existir humano pode e deve ter um entendimento para além do sexo restrito, não se limitando, portanto, a um momento único e exclusivo no fluxo da existência social. As palestras, que até podem ser realizadas por médicos, também podem vir a ser instrumentos positivos de intervenções quando utilizadas na complementação de um trabalho intencional, sistemático de Educação Sexual, planejado coletivamente pela comunidade que o recebe. Um trabalho entendido como um processo permanente, parte da vida e não apenas como uma ocasional metodologia, uma vez que deve envolver também questões referentes a “[...]”

sentimentos, valores, atitudes e normas socioculturais ligadas à sexualidade, construídas e transformadas pelo homem ao longo da história.” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 262).

Considerações finais

Nesse ponto das nossas reflexões, percebemos que dentre as várias vertentes pedagógicas sobre sexualidade na formação médica, a concepção médico-higienista, num sentido redutor, apresenta-se ainda como forte norteador de muitas das ações em Saúde Pública, como resultado da preponderância dessa abordagem nos currículos dos cursos de medicina. Esses saberes e essas práticas médicas fortalecem, portanto, a perpetuação de um modelo de sexualidade dito “normal”, visto que muitas das práticas fora da heteronormatividade, por exemplo, ainda são consideradas por muitos como patológicas. Nessa direção, relembramos o que afirma Foucault (2011): após a medicalização da confissão, o domínio do sexo não é mais exclusivo da “culpa e do pecado”, mas do “normal e do patológico” e, a partir dessa ótica, “[...] a sexualidade foi definida como sendo, *por natureza*, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização.” (FOUCAULT, 2011, p. 77-78, grifo do autor).

Consequentemente, a carência desses referenciais humanistas específicos sobre sexualidade e educação sexual na prática pedagógica de docentes de cursos de medicina causa inquietações, visto que a educação sexual está sempre ocorrendo em seu currículo oculto e até abordagem intencional daí decorrente que possa surgir pode ser desenvolvida sem o compromisso com uma abordagem crítica e emancipadora, sem o planejamento coletivo e a competência necessária. Esta é uma realidade possível, já que a formação médica ainda carrega uma herança filosófica de, muitas vezes, tratar apenas das ‘anormalidades’ e/ou perversões na questão específica de manifestações da sexualidade. Pois como aponta Louro (2000, p.41-42, grifo da autora), “[...] uma infinidade de teorias médicas, psicológicas e religiosas é acionada para reconduzir essas mulheres e esses homens à posição *correta e sadia* – a heterossexualidade.”

Mas quem educa “sexualmente” hoje esses futuros médicos? Essas reflexões buscam ajudar na sensibilização de todos os envolvidos, docentes médicos e docentes não médicos de cursos de medicina, em processos de formação de profissionais médicos, sobre a viabilidade de um trabalho de educação sexual emancipatório, aí incluída também a formação de quem forma o profissional da medicina, para auxiliar o sujeito no autoconhecimento e na reflexão sobre sua própria sexualidade. Dessa forma se estará favorecendo a vivência de uma sexualidade que valoriza o prazer, a diversidade, o respeito

mútuo, na busca da saúde sexual trabalhada como proposta na Declaração dos Direitos Sexuais: como Direitos Humanos, entendido como fundamentais e universais. (WAS, 2014).

Ressalta-se que o profissional médico ocupa uma função social de quem tem um saber autorizado sobre sexualidade, o que, de acordo com Silva (1998), é ainda uma expressão legal de poder e dominação institucional. Levantamos, então, a hipótese de que desse espaço legal e institucional o profissional médico, se formado numa perspectiva emancipadora do sujeito, pode ser responsável por trabalhos emancipatórios em sexualidade na área da Saúde e na Educação, podendo contribuir com muita propriedade, pela função social que ocupa, para o desenvolvimento de novas ideias e novas opiniões embasadas na ética em torno da dimensão humana da sexualidade.

Por fim, as reflexões até aqui compartilhadas, almejam que estes currículos formem profissionais de medicina mais sensibilizados para uma compreensão crítica dessa temática. Conforme já explicitados, esses profissionais, auxiliados pelos docentes de seus cursos nessa perspectiva emancipadora, com seus currículos ressignificados, podem ressignificar também sua própria sexualidade, colaborando para a construção de conhecimentos científicos que sejam entendidos como fruto da construção sócio-histórico-cultural humana, construção esta sempre sexuada. Nesse processo, o entendimento de sexualidade teria sim implicações biológicas, mas também filosóficas, antropológicas, históricas, sociais e políticas na vida de cada sujeito, reiteramos, aí incluídos os profissionais da medicina e os docentes que ajudam a formá-los, todos entendidos como seres sexuados que vivenciarão em plenitude o que registra Merleau-Ponty (1999, p.207-208): “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo.”

REFERÊNCIAS

- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FEYERABEND, P. K. **Adeus à razão**. Tradução de Vera Joscelyne. São Paulo: Ed. da UNESP, 2010.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras ; Londrina: EDUEL, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2011.
- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

MELO, S. M. M. de.; POCOVI, R. **Educação e sexualidade**. 2. ed. Florianópolis: UDESC, 2008. [Caderno Pedagógico, v.1].

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora Ferreira da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 12.ed. São Paulo: Cortez ; Brasília: UNESCO, 2007.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, L. S. **Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX**. 2007. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, M. T. **Prescrições médicas sobre higiene e sexualidade e suas relações com a educação**: 1920-1930. 2004. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

PAIVA, V. **Fazendo arte com camisinha**. São Paulo: Summus, 2000.

QUEIROZ, R. da S. (Org.). **O corpo do brasileiro**: estudos de estética e beleza. São Paulo: Senac, 2000.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.23-71.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. de T. **A educação sexual pede espaço**: novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.07-15.

SILVA, E. A escola, a clínica e a sexualidade humana. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.16, n. 30, p.115–142, jul./dez. 1998.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH [WAS]. **Declaração dos direitos sexuais**. 2014. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

YARED, Y. B. **A educação sexual na escola**: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

Resumo

Processos de educação sexual em cursos de medicina: reflexões sobre a construção do saber médico

Surge o artigo como resultado de pesquisas que identificam os profissionais da área da saúde como agentes procurados e autorizados para trabalhar a educação sexual no ambiente escolar. Estudos trazem indicadores de que várias comunidades escolares reconhecem nos médicos autoridade científica para fazer educação sexual. Apresenta-se uma retrospectiva sintética dessa formação, identificando nesses processos aspectos da construção do saber médico e alguns indicadores de sua transformação em autoridade legitimada por várias organizações educativas para realizar intencionalmente educação sexual. Esse entendimento naturalizou-se em vários ambientes educativos formais e não formais. Texto reflete sobre a necessidade urgente do desvelamento da compreensão de docentes médicos e não médicos de cursos de medicina sobre a dimensão humana da sexualidade e os reflexos desse entendimento em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas em cursos de Medicina. Educação sexual emancipatória. Formação de professores.

Abstract

Sex education process in medicine courses: reflections on onstruction of medical knowledge

The article arises as a result of research that identified the health professionals as demanded and authorized agents to work sex education in the school environment. Studies present indicators that many school communities recognize the medical as the scientific authority to provide sex education. Presents a summary of this retrospective formation, identifying those aspects of the construction process of medical knowledge and some indicators of its transformation into legitimate authority by various educational organizations to intentionally make sex education. This understanding was naturalized in various formal and non-formal educational settings. Text reflects on the urgent need to unveil the understanding of medical and non-medical teachers of these courses about the human dimension of sexuality and the consequences of this understanding in their teaching.

Keywords: Pedagogical practice in medicine courses. Emancipatory sexual education. Teacher formation.

Educação em sexualidade de mães adolescentes institucionalizadas num centro de apoio à vida

Sónia PEREIRA¹

Teresa VILAÇA²

Introdução

A maternidade leva a adolescente a incorporar as exigências associadas à tarefa de ser mãe, passando a desempenhar um papel social que se prolonga no tempo e que encontra expressão nas questões das diferenças sexuais, influenciando a identidade social das mulheres (ABUCKAIM, 2005). A maternidade é assim extraordinária e/ou banal dependendo da predisposição biológica da adolescente para a procriação (MONTEIRO, 2005) e da influencia das representações sociais da sociedade em que a mãe adolescente vive (ABUCKAIM, 2005; CANAVARRO, 2001; MONTEIRO, 2005; MOTA; MADEIRA, 2010). No contexto Português, ser mãe adolescente significa uma fuga à norma social e uma transgressão da regulação social da sexualidade ligada à idade adulta e ao estigma da mãe solteira (VILAR; GASPAS, 2005).

Ser mãe adolescente é um desafio marcado por sentimentos contraditórios com aquisições, dúvidas, ansiedades e frustrações, o que envolve uma grande carga emocional e stress, pois a mãe, como principal prestadora de cuidados,

¹ Mestre em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias. UMinho - Universidade do Minho. Braga – PO - Portugal. 4710-057- soniafcp@sapo.pt

² UMinho - Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Braga – PO - Portugal. 4710-057- tvilaca@ie.uminho.pt

sente-se obrigada a encontrar estratégias para articular os seus diferentes papéis sociais (mãe, jovem, estudante, filha, amiga, etc.), acedendo, simultaneamente, a uma identidade social valorizada (MONTEIRO, 2005). Ser mãe adolescente requer, assim, lidar com todas as transformações físicas e sociais da gravidez e as exigências da maternidade, alterando o sentido da imagem corporal e mexendo com a sua aparência física tão valorizada nesta fase (ALMEIDA, 2003). Deste modo, a adolescente acaba por ser de certa forma uma criança que vai entrar de maneira abrupta no mundo adulto, ela que ainda recebe cuidados vai passar a prestar esses cuidados (MENDES et al., 2011; ROQUE, 2003).

Em Portugal, os Centros de Apoio à Vida (CAV) são uma resposta social dirigida ao apoio e acompanhamento de adolescentes e jovens grávidas ou puerperas com filhos/as recém-nascidos, que se encontrem em risco emocional ou social. Esta instituição surge enquadrada na proteção à família preconizada na Lei de Bases do Sistema da Segurança Social, Decreto Lei nº 32/2002, de 20 de dezembro, que prevê no seu artigo 85º, nº3, a criação do CAV que visa proporcionar condições de apoio e acompanhamento a essas mulheres.

O CAV onde se desenvolveu a presente investigação visa apoiar e acompanhar adolescentes e/ou jovens grávidas, ou mães com filhos/as, em risco emocional ou social, promovendo a sua (re)integração. Acolhe adolescentes/jovens grávidas ou com filhos/as até aos três anos de idade. A idade limite das adolescentes/jovens para admissão no CAV é de vinte e um anos (Regulamento Interno do CAV). Neste contexto, este artigo apresenta e discute os resultados de um projeto educativo orientado para a ação de mães adolescentes institucionalizadas num CAV no norte de Portugal, na promoção da sua saúde sexual.

Referencial teórico

A adolescência é um crescer para a maturidade humana que corresponde a um período de desenvolvimento onde não se é criança nem se é adulto/a, configurando-se como um mundo entre dois mundos (CARVALHO, 2012; TAVARES; ALARCÃO, 2005). Nesta fase, a imagem corporal é muito valorizada e marcada pela preocupação com o peso, o aspeto e as características faciais (BRACONNIER, 2002; FONSECA, 2005; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2004). Surge também o despertar da maturidade sexual, caracterizada por ser um processo biológico mas ao mesmo tempo marcado pela cultura (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2004), evidenciando que os corpos, as sexualidades e os gêneros são continuamente (re)feitos no dia a dia, desde que nascemos até que morremos, nas interações entre o corpo biológico e as relações de poder, as manifestações de afeto ou violência e a desigualdade material existente nas práticas socioculturais que vivenciamos e que originam

múltiplos corpos, sexualidades, masculinidades e feminilidades (VILAÇA, 2014). A adolescente tem uma necessidade muito grande de experimentar e viver novas aventuras, não refletindo sobre as consequências dos seus atos, estando aqui presentes a irreverência, transgressão e o risco associados ao comportamento das adolescentes (CARVALHO, 2012). Assim, nesta fase do ciclo de vida, assume grande importância a contraceção, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção da gravidez, pois é preciso ajudar os/as adolescentes a desenvolver a sua competência para tomarem decisões, lidarem com as emoções e lidarem com os pares e os/as adultos/as, sendo fulcral o estabelecimento de comunicação e o apoio de todos/as aqueles/as que convivem com os/as adolescentes, desempenhando a família ou instituições, no caso das adolescentes institucionalizadas, uma papel preponderante. Segundo o estudo de Carvalho (2012) sobre a experiência da gravidez na adolescência, os comportamentos de risco não estão associados à falta de informação mas sim à busca de prazer e de desejo, não prevendo as consequências dos seus atos que podem levar à gravidez não desejada ou às doenças sexualmente transmissíveis. As investigações de Almeida (2003) mostram que a gravidez na adolescência não resulta somente da falência dos métodos contraceptivos mas sim da falência do sistema cultural. Ressalta-se, deste modo, o comportamento inconsistente e revelador de pouca responsabilidade dos/as adolescentes e a falta de conhecimento sobre o seu corpo e a sexualidade. O medo surge após o ato mas não afeta a decisão de repetir um comportamento de risco (CARVALHO, 2012) pois, como explica Strecht (2011), existe um desfasamento entre o afeto e a sexualidade, denotando-se que as relações sexuais são iniciadas cada vez mais cedo não havendo maturidade emocional necessária para lidar com essas experiências.

Deste modo, analisar a maternidade na adolescência requer uma visão ecológica e sistémica, na medida em que permite analisar os diferentes processos que influenciam o comportamento paternal e maternal, a criança e as ligações que ocorrem entre pais, mães, filhos/as e o seu contexto. A maternidade sofre as influências recíprocas da história desenvolvimental da jovem mãe e das características da criança e do contexto no qual se desenvolve essa relação (PORTUGAL, 1998). Não há situações simplistas mas sim, sistemas que se influenciam e que são influenciados pelas pessoas e pelos diferentes meios sociais (PEREIRA, 2002).

É importante estar atento à gravidez na adolescência e sobretudo à repetição deste fenómeno, pois nem sempre é um evento único já que em algumas adolescentes se repete (GODINHO et al., 2000). Tal como refere Strecht (2005), ser pai e mãe implica maturidade emocional e estabilidade sociofamiliar, que é muito difícil ser atingida nesta fase da vida humana; ser mãe adolescente é uma tarefa difícil e a ocorrência de uma segunda gravidez torna essa situação

muito mais complexa, sendo crucial promover uma maternidade positiva e consciencializar as adolescentes para evitar a reincidência da gravidez. Como vem sendo evidenciado, a maternidade precoce acarreta inúmeros riscos tanto para as adolescentes como para os bebés, sendo que esses riscos são agravados pela repetição de gravidez, constituindo-se, deste modo, como problema de saúde pública (FERREIRA et al., 2012). Neste contexto, é importante promover uma prática educativa que, por um lado, desenvolva nas adolescentes competências para refletirem sobre a sexualidade enquanto um processo que está inerente à maternidade e, assim, evitar a repetição de outras gravidezes não planeadas que acarretará mais responsabilidades para estas adolescentes e levará à acentuação da crise de adolecer e ser mãe. Por outro lado, é importante aumentar o seu conhecimento sobre a prevenção de gravidezes não planeadas e das doenças sexualmente transmissíveis, bem como promover competências de comunicação para saberem comunicar e expressar a sua opinião assertivamente. Para Jardim e Pereira (2006), desenvolver a assertividade permite que as adolescentes sejam capazes de afirmar a sua autonomia, se sintam bem consigo próprias, consigam a sua interdependência, experienciem relações sociais gratificantes, tornem-se profissionais competentes e tenham a capacidade de melhorar a sua maneira de ser e estar face aos novos contextos e circunstâncias.

Metodologia

i) Descrição geral do estudo

Este estudo é de natureza qualitativa na medida em que se procura conhecer a experiência das adolescentes respeitando a forma como vivenciam e interpretam a vivência da gravidez e da maternidade. Dentro dos desenhos de investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso assente numa abordagem metodológica de aproximação à investigação-ação. Tomou-se esta opção porque o que se pretende é a observação de fenómenos ricos e importantes ao nível da informação contida (ALMEIDA; FREIRE, 2007) no desenvolvimento do projeto educativo, que se foca num modelo de análise intensiva das diferentes situações (CUNHA, 2009) que foram surgindo. Esta abordagem conjuga-se com a investigação-ação, pois procurou-se conhecer a realidade, descobrir conhecimento, mas também promover a mudança mediante a participação constante da população investigada, possibilitando que a “prática e teoria encontrem um espaço de diálogo” (CUNHA, 2009, p.82) que leva às mudanças positivas desejadas.

Ao nível da recolha de dados, para avaliar as necessidades de formação em educação em sexualidade das mães adolescentes, foi utilizada a técnica de desenho-história (RODRIGUES et al., 2010). Primeiro, solicitou-se às jovens que fizessem um desenho sobre a sua gravidez, disponibilizando-se o material

necessário para esse efeito (lápis de cor, folha, borracha e lápis de desenho). Num segundo momento, após terminarem o desenho, realizou-se a entrevista para o explorar, que foi gravada com o consentimento informado das jovens. Nas sessões do projeto educativo foi utilizada a observação participante com elaboração de um diário de bordo onde se registaram todos os contextos, comportamentos e percepções sobre os sentimentos das participantes e da formadora, bem como uma reflexão sobre a ação e sugestões de melhoria do processo educativo para o futuro. No final do projeto foi realizada uma entrevista semiestruturada que visou complementar os dados recolhidos nas sessões e conhecer a opinião das adolescentes sobre a aplicabilidade e o impacto do projeto educativo nas suas vidas. Todos os dados foram transcritos e analisou-se o que aconteceu com cada uma das adolescentes mães durante o projeto, sem fragmentar a realidade e sem a descontextualizar, partindo dos próprios dados (métodos indutivos), e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar, situando-se mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais (ALMEIDA; FREIRE, 2007).

ii) Metodologia do projeto educativo

O projeto educativo, denominado “Crescer Saudável”, foi estruturado em função dos dados recolhidos na primeira entrevista e na atividade inicial de brainstorming.

Este projeto foi organizado em quatro sessões com a duração de cerca de uma hora para cada sessão, com os objetivos e estratégias descritas no quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos e estratégias do projeto educativo

NÚMERO SESSÃO	TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
1	Brainstorming	- Conhecer o interesse das adolescentes - Promover a participação ativa das adolescentes	- Nuvem de problemas e priorização dos problemas - “Desenho da árvore” (Apêndice 1)
2	Saúde Sexual e Reprodutiva	- Promover a utilização consciente da contraceção	- Vídeo “Seis histórias e depois:” cena 3 “mais fácil como?” da Associação para o Planeamento Familiar (APF) - Análise do filme: debate - Distribuição da Brochura “Métodos Contraceptivos: uma escolha tua” da APF -Resumo da Sessão: Panfleto 1 (Apêndice 2)
3	Saúde Sexual e Reprodutiva	- Promover a prevenção das DST's	- PowerPoint sobre as DST's - Debate - Panfleto 2: DST's - Resumo da Sessão: Cartaz 1 * Sessão com a colaboração de uma das adolescentes que participa no programa cujo tema da sua Prova de Aptidão Profissional são as DST's
4	Prevenção da Repetição da Gravidez	- Promover a prevenir uma segunda gravidez - Consciencializar para a importância da continuidade dos estudos - Encorajar a planear a carreira	- “Batata quente” - Debate sobre a maternidade e as suas consequências - Definição de objetivos pessoais - Resumo da Sessão: Panfleto 2

Fonte: Elaboração própria.

As sessões foram desenvolvidas de forma dinâmica e interativa e o horário de cada sessão foi previamente marcado com as adolescentes atendendo à sua disponibilidade, daí terem sido realizadas mais do que uma sessão por cada tema pela impossibilidade de as reunir todas numa mesma sessão.

Para as sessões foram construídos e utilizados materiais didáticos como jogos, atividades e panfletos, sendo estes submetidos à apreciação de uma especialista da área da saúde materno infantil e de outra especialista em educação para a saúde. Antes de terminar cada sessão procedeu-se ao resumo da mesma,

sendo a informação registada em panfletos e cartazes. Após terminar as sessões, a investigadora procedeu ao registo de cada sessão.

Participantes

Neste artigo serão referidos os casos de três das cinco adolescentes que se encontravam institucionalizadas num CAV no norte de Portugal onde a investigadora trabalhava, e que fizeram parte deste estudo. As mães adolescentes tinham entre 19 e 22 anos e eram todas solteiras. Em relação ao nível de escolaridade, uma tinha o 9º ano, uma o 6º ano de escolaridade e outra no 12º ano (Tabela 1).

Tabela 1 – Caraterização das adolescentes mães

NOME SIMULADO	IDADE	NÍVEL ESCOLAR	PROFISSÃO	IDADE DO BEBÉ	NÍVEL ESCOLAR DOS PAIS DAS ADOLESCENTES		PROFISSÃO DOS PAIS DAS ADOLESCENTES	
					PAI	MÃE	PAI	MÃE
Gabriela	19	6º ano	Estudante	15 m	4º ano	6º ano	Marceneiro	Doméstica
Maria	22	12ºano	Estudante	3 a	4º ano	9º ano	Trolha	Emp. fábrica
Filipa	20	9º ano	Estudante	2 a	Já faleceram		Faleceram	

Fonte: Elaboração própria.

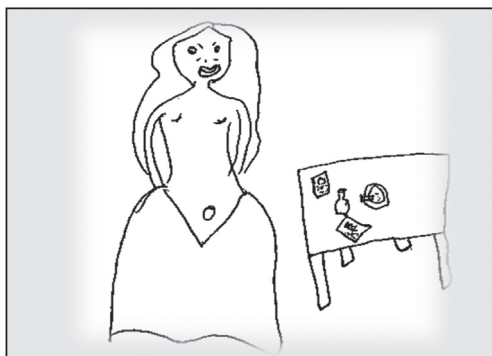
Exceto uma das mães adolescentes, todas tinham ficado retidas durante a sua escolaridade. As três mães adolescentes estudavam, tendo os seus bebés idades entre os 15 meses e os três anos. A mãe e o pai das mães adolescentes têm baixas qualificações.

Apresentação e discussão dos resultados

i) Vivência da gravidez

Caso da Gabriela. A Gabriela é uma adolescente com 19 anos e mãe de uma menina de 15 meses. É solteira e não exerce nenhuma profissão. Antes de residir na instituição a Gabriela vivia com o padrasto e a mãe. O pai do seu filho tem 38 anos, tem o 6º ano de escolaridade e atualmente não trabalha. Este relacionamento entre a Gabriela e o pai do seu filho já terminou pois, tal como afirmou, “já não gosto dele”. A Gabriela optou por desenhar o princípio da gravidez porque “se não, tinha que me pôr muito inchada” (Figura 1).

Figura 1 – Desenho da Gabriela sobre a sua gravidez



Fonte: Elaboração própria.

A Gabriela desenhou o corpo pormenorizadamente da cintura para cima, revelando a parte do corpo que mais alteração sofreu com a gravidez. Contextualiza o desenho no espaço através da mesinha com os seus pertences.

A gravidez da Gabriela decorreu normalmente. Considerou que não alterou nada por estar grávida. Revelou que durante a gravidez o mais importante era “que a minha filha nascesse bem”. Nesta fase de vida sentiu-se mais calma, considerando que o seu corpo “não mudou muito” e apenas vomitou no início da gravidez. Relativamente a si própria sentiu que “não tinha que me preocupar com nada”, não tinha medo de nada já que “esta menina era desejada”. Face à bebé, referiu que se emocionou quando ouviu o seu coração, referindo: “fiquei feliz mas assustei-me”. Durante a gravidez a Gabriela foi regularmente ao médico.

O pai da sua filha reagiu bem à gravidez, pois também queria a filha. Com a gravidez deixou de ter relações sexuais e depois continuou sem as ter, pois entrou para o CAV. Relativamente, à sua vida amorosa no futuro revelou: “não me quero relacionar com mais ninguém”. Para a Gabriela a prevenção da gravidez cabe à mulher, “os homens lá querem saber dos filhos”, por sua vez, a prevenção das DST’s cabe ao homem e à mulher, considerando que a sua prevenção passa por se “lavar bem lavadinha, ter cuidado, não ter relações com qualquer um”.

Face a si, a Gabriela acreditava nas suas capacidades, dizendo: “o que eu quero consigo”. Face ao seu corpo revelou que os cuidados que tinha eram ao nível da higiene, pois com a alimentação não tinha preocupações, dizendo: “não engordo e não, posso comer bem”.

Caso da Maria. A Maria é uma adolescente com 22 anos e mãe de uma menina de três anos. É solteira e está a acabar o 12º ano. Antes de residir no

CAV, a Maria vivia com o pai da sua filha. O pai da sua filha tem 24 anos, tem o 6º ano de escolaridade e atualmente não trabalha. Este relacionamento entre a Maria e o pai da sua filha já terminou, pois: “quando vim para aqui deixou de querer saber da menina e automaticamente deixou de falar comigo”. A Maria desenhou o 5º mês de gestação, retratando a fase mais complicada da gravidez devido às discussões com o pai da sua filha (Figura 2).

Figura 2 – Desenho da Maria sobre a sua gravidez



Fonte: Elaboração própria.

Usou traços retos para se desenhar, optando por desenhar o corpo completo mostrando no rosto desenhado infelicidade e desanimo. Com o desenho pretendeu mostrar que estava infeliz: “apesar de estar feliz por estar grávida [...] estava infeliz porque não era o que tinha idealizado”. Revelou que o início da gravidez “foi muito bom”, mas depois “as coisas pioraram porque ele começou a sair, começou a não ter paciência para mim e aí começaram as discussões, a bater”.

Durante a gravidez a Maria referiu que “mudou o meu comportamento, a minha atitude como pessoa, tudo”. Recordou como mais positivo “as conversas que tinha para dentro da barriga”, pois “era a única pessoa com quem podia falar”. De mais negativo, recordou “a parte de não ter compreensão por parte de ninguém”. Ao longo da gravidez revelou que o seu corpo mudou, no entanto, “nem ligava a essa mudança, estava tão preocupada com o que se passava fora dessa mudança...”. Mencionou que a anca foi o que mais mudou e que isso teve impacto na sua vida, já que “não estava habituada”.

Em relação a si pensava: “como é que seria depois da criança nascer... ia ficar sozinha”. Teve medo “de perder a minha filha”, porque “com as discussões que havia em casa a Comissão [Comissão de Proteção de Crianças e Jovens] foi alertada”. Relativamente à bebé, revelou emoção quando ouviu pela primeira vez o coração da sua filha e sentiu os primeiros pontapés: “o crescimento dela era bom era positivo”.

Durante a gravidez teve um bom acompanhamento médico: “fui acompanhada desde as 7 semanas”. Revelou que o único problema que teve foi: “o início de um descolamento da placenta”, devido a uma agressão do companheiro.

Tratou-se de uma gravidez não planejada, resultado de um “clima alto” depois da saída de uma discoteca. Considerou que para não engravidar não deveria ter tido relações embriagada e devia ter usado contracepção. Conhecia a pílula do dia seguinte mas não usou porque “não sabia se poderia acontecer alguma coisa” e “supostamente não estava no período fértil”. Para prevenir a gravidez considerou que deve usar-se contracepção: “pílula... preservativo... outros contraceptivos”. No futuro pensa usar “todos os métodos contraceptivos necessários”.

Quando descobriu que ficou grávida a sua reação “não foi má mas também não foi boa”, pois interrompeu a vida militar. A “parte positiva foi que iria ter alguém igual a mim ou pelo menos parecida comigo”. Contou ao pai da filha e ele reagiu bem, mas “a partir dos cinco meses é que começou o desastre”. Na altura que contou ao pai da sua filha sentiu que “ele estava feliz”. Também contou à sua família que ficou reticente. Optou por seguir com a gravidez porque é contra o aborto e “tinha esperança naquela criança, esperança que me mudasse”. Nunca pensou dar a sua filha para adoção porque “é minha”.

Durante a gravidez mudou o seu desejo sexual e afirmou que: “muitas vezes fui forçada a faze-lo [a ter relações sexuais]”. Depois da gravidez: “não conseguia ter relacionamento com nenhum rapaz”. Face ao futuro, não revelou preocupação com a sua vida sexual e amorosa. Para a Maria, a prevenção da gravidez e das DST's cabe ao homem e à mulher. No futuro pensa prevenir as DST's usando métodos preventivos. Embora esta seja uma resposta muito geral, por todo o discurso da Maria e atendendo à sua participação no projeto denotou-se conhecimentos relativos à prevenção das DST's e da gravidez.

Sobre si, a Maria pensa que “é um exemplo para muitas raparigas, porque luto por aquilo que quero e tenho ambição na vida e luto pela minha filha”. Com a alimentação tem poucos cuidados e com o seu corpo “não sou muito de ligar a dietas ou ficar perfeita, porque ninguém é perfeito”.

Caso da Filipa. A Filipa é uma adolescente com 20 anos e mãe de um menino com dois anos. É solteira, tem o 9º ano de escolaridade e é estudante. Antes de residir no CAV, a Filipa vivia com o pai do seu filho, a mãe e um irmão deste. O pai do seu filho tem 23 anos e não trabalha. Este relacionamento amoroso entre a Filipa e o pai do seu filho já terminou pois “não nos damos bem”. Quando se pediu à Filipa para se desenhar durante a gravidez, fez o desenho da figura 3.

Figura 3 – Desenho da Filipa sobre a sua gravidez

Fonte: Elaboração própria.

A Filipa desenhou o 5º mês de gestação, porque foi a fase em que se sentiu mais bonita “com aquele barrigona”. Com este desenho pretendeu mostrar que “às vezes há uma fase em que nós ficamos mais bonitas”. Considerou que com a gravidez o seu corpo mudou ao nível dos seios e a sua principal preocupação era o “medo de perder a barriga bonita”. Não foi uma gravidez planeada, mas confessou que às vezes pensava que tinha sido planeada, porque “queria muito ter um filho”. Para a Filipa a prevenção da gravidez e das DST’s cabe ao homem e à mulher.

Revelou que a sua gravidez acabou por ser um pouco stressante já que “tava na casa deles, depois vim parar a um colégio”, no entanto, “foi, é incrível”. Com a gravidez, “não modificou nada”, mas acabou por revelar que cresceu “mais ou melhor, fui obrigada a crescer e aprendi muitas coisas como é ser mãe”. Recordou que o mais positivo da sua gravidez foi o poder relaxar, “não me preocupava tanto com os outros e tanto com a vida, preocupava-me mais comigo”. Como aspeto negativo realçou a falta de apoio do pai do seu filho. Ao longo da gravidez revelou que se tornou mais forte e mais madura. O impacto destas mudanças na sua vida ia oscilando, pois havia dias “que eu tava sempre a pensar, mas havia outros que nem sequer me importava”. Em relação a si, a Filipa “pensava que era uma mulher forte”, mas tinha medo que lhe tirassem o filho, “já que tou numa instituição”.

O acompanhamento médico da Filipa na gravidez “foi ótimo, segui as consultas normais, não tive nenhum problema de saúde”, referindo que teve muitos cuidados para consigo e para com o seu filho, já que “se eu ficar doente ele também fica”. Conhece a pílula do dia seguinte e não a usou pois compara-a a um aborto. Afirmou: “Sou contra o aborto” e, por isso, conhecendo a despenalização da interrupção voluntária da gravidez não abortou tendo em conta que também “queria muito ter um filho”. A adoção estava fora de questão já que “é meu filho”. Considerou que a melhor forma de prevenir uma gravidez é o implanon, sendo este o seu método contraceptivo atual.

Quando descobriu que estava grávida, a Filipa ficou feliz e em choque “porque não estava à espera”, de seguida “gritei de alegria”. O pai do seu filho estava presente no momento em que a Filipa soube que estava grávida e “ficou mais branco do que aquilo que é, mas depois também gritou de alegria”. Face ao bebé, revelou que o primeiro pontapé “foi uma alegria” e que ao ouvir pela primeira vez o coração do seu filho “fiquei emocionada”.

A vida sexual da Filipa não se alterou nem antes nem depois da gravidez. A sua preocupação com a sua vida amorosa e sexual no futuro passa “por não cometer o mesmo erro”. Para ela, a responsabilidade de prevenir a gravidez e as DST's cabe ao homem e à mulher, porque “tanto eu como ele podemos ter doenças”. A proteção contra as DST's passa pelo uso de preservativo.

Face a si, a Filipa afirmou: “consigo tudo o que quero”. Quanto à alimentação revelou “abuso um bocadinho, eu gosto de comer” e sobre o seu corpo referiu que tem muitos cuidados para não engordar, embora tendo consciência de que “sou um esqueleto mas eu não quero engordar, ter borbulhas na cara e pronto... o cabelo esse não se pode dizer nada”.

ii) Experiências e aprendizagens no projeto educativo

Caso da Gabriela. A Gabriela manifestou indiferença pela sua participação no projeto, tendo afirmado que foi “normal” e que recomendaria o projeto, “porque são coisas que nem todas as mães sabem”. Relativamente às sessões sobre sexualidade, disse que aprendeu que o mais importante é ter cuidado, sentindo-se mais esclarecida sobre os métodos contraceptivos. No que concerne ao material didático gostou mais dos filmes. Referiu que a sessão sobre as doenças sexualmente transmissíveis contribuiu para mudar o seu comportamento devido à importância da dupla proteção, “usar os dois [uso simultâneo da pílula e do preservativo]”, e que a prevenção das DST's passa pelo uso do preservativo (Entrevista Final), mostrando uma grande evolução no seu conhecimento em relação ao início do projeto, pois nessa altura tinha afirmado que a prevenção de DST's passava por “se lavar bem lavadinha” e “não ter relações com qualquer um”.

Caso da Maria. A Maria considerou que a sua participação no projeto foi boa, revelou que o importante foi participar e que “pude ajudar em certos temas, acho que também foi bom para enriquecer o meu pensamento e o meu estudo”. Gostou mais das “partes interativas” e da “parte de jogar e, entre aspas, brincar com os temas”. Gostou menos da “parte maçuda de estar ali a ouvir”. Mudaria a participação de certas colegas, pois considerou que “nós estamos a precisar de ouvir certas reflexões”. Considerou que não era preciso acrescentar mais nenhum tema, no entanto, “acho que deveria desenvolver mais o tema da contraceção ao nível das causas e das consequências”. Recomendaria este projeto pois: “poderá

prevenir para não haver outra criança”; “proteger e promover uma vida sexual [...] ativa e boa com o parceiro”.

Relativamente às sessões sobre a sexualidade, a Maria considerou que “qualquer assunto que venha a favor do nosso desenvolvimento a nível sexual e etc. acho que é bom”, “a comunicação é muito importante, porque assim as mulheres e homens, vá as raparigas e os rapazes, têm sempre oportunidade de poderem, neste caso, precaverem-se”. Referiu que a contraceção é o tema mais importante, embora todos os outros também o sejam. Face à contraceção considerou-se mais esclarecida depois do projeto, e defendeu que é importante os pais e educadores falarem sobre este assunto com os filhos. Sobre as DST’s considerou-se mais esclarecida, pois referiu que aprendeu sobre as suas características e que algumas levam algum tempo a manifestar-se.

A Maria mencionou que “toda a parte prática é boa”, desde filmes a PowerPoints com imagens. Gostou menos da “parte de falar”, pois considerou que “escrever é mais fácil”, embora até goste muito de falar. Na sua opinião não era necessário mais material. Referiu que as sessões estavam bem organizadas, mas achou que “se todas tivéssemos em conjunto nas sessões conseguiríamos debater muito melhor”. Revelou que aprende melhor com uma colega do que com uma formadora, pois “tá no mesmo mundo que nós e basicamente passa exatamente o que nós passamos”.

Face ao futuro, a Maria revelou que a sua vida ideal “era ter uma boa casa, um bom salário para sustentar e dar uma boa vida à minha filha”. Pensa que a sua vida será complicada e para que os seus sonhos se aproximem da realidade referiu que precisa de “trabalhar para alcançar os objetivos”. Referiu, também, que se considerava mais esclarecida sobre os métodos contracetivos e sobre as DST’s, dizendo: “que apesar de eu já saber que temos de usar a proteção necessária, acho que é sempre bom ouvir mais uma vez”. Afirmou que com a formação vai mudar as suas práticas sexuais no futuro, já que aprendeu “que há doenças que se desenvolvem logo na altura [...] e que há DST’s que duram dez, quinze, muitos anos a desenvolverem-se”.

Caso da Filipa. Para a Filipa a sua participação no projeto foi positiva. Gostou mais da sessão orientada pela colega pois “aprendemos mais”. Relativamente ao que gostou menos referiu: “não houve nada que eu não gostasse”. No que se refere às atividades, revelou que talvez mudasse alguma coisa, dizendo: “mais práticas, filmes e jogos”. Mencionou que os temas tratados são suficientes e recomendaria este projeto a outras adolescentes já que “assim elas tinham mais conhecimentos”.

Relativamente à sua vida sexual considerou que continuava tudo normal e que face ao futuro “não tenho problema”. Quanto aos métodos contraceptivos explicou que sempre esteve esclarecida, mas que a sessão sobre a contraceção e as DST’s mudaram as suas práticas a todos os níveis, especialmente a sua

assertividade com o futuro companheiro para usarem o preservativo e os cuidados com o uso da contracepção. Face ao material didático, referiu que gostou mais dos filmes porque “chamam mais a atenção” e gostou menos do PowerPoint. Para si, as sessões estavam bem organizadas e como havia referenciado anteriormente, considerou que aprende melhor com uma colega, porque “estamos mais à vontade”. Face à sessão sobre os métodos contraceptivos, a Filipa referiu que sempre esteve esclarecida revelando preocupação com a sua saúde e a do seu parceiro, salientando a importância do acompanhamento médico regular e o uso da contracepção (Diário de Bordo). Na sessão sobre as DST's foi participando ativamente e levantando questões relativas ao HPV e outras infeções (Diário de Bordo), mencionando na entrevista sobre o projeto educativo que esta sessão contribuiu para a mudança do seu comportamento, na medida em que mudou as suas práticas sexuais a “todos os níveis”.

No futuro idealizou viver a maternidade como “sempre sonhei” e gostaria que a sua vida fosse “boa, muito boa”, “ter uma grande casarona, ter tudo do melhor para dar ao meu filho”. Pensa que vai “ser feliz” e que para atingir isso tem que “trabalhar muito”.

Considerações finais

Nos dois primeiros casos as mães adolescentes escolheram a fase da gravidez que desenharam em função de aspectos negativos que percepcionaram na sua gravidez. A Gabriela optou por fazer um desenho do início da gravidez porque “se não tinha que me por muito inchada” e a Maria retratou o 5º mês de gestação, por ser a fase mais complicada da gravidez devido às discussões com o pai da sua filha. No terceiro caso, a Filipa optou por desenhar os aspectos positivos da sua gravidez, ilustrando um período da gravidez avançado que coincidiu com o momento em que se sentiu mais bonita e feliz com o facto de estar grávida. Com a gravidez todas estas adolescentes revelaram mudanças sobretudo ao nível da personalidade e do corpo, manifestando, principalmente a Filipa, preocupações com a imagem corporal, muito característica da fase da adolescência, como referenciado por inúmeros autores (BRACONNIER, 2002; FONSECA, 2005; PAPALIA; OLDS; FELDEMAN, 2004). No entanto, face a essas mudanças a Maria e a Filipa acabaram por lidar bem com as alterações ocorridas.

O relacionamento amoroso das três mães adolescentes parece ter terminado como consequência da gravidez não planeada, embora todas conhecessem os métodos contraceptivos, mesmo no primeiro caso em que a adolescente e o pai da criança desejavam ter um filho.. Uma adolescente defendeu que a prevenção da gravidez cabe somente à mulher, embora todas tivessem considerado que a prevenção das DST's é da responsabilidade do homem e à mulher. Estes resultados mostram como é importante educar para a coresponsabilidade do

par no planeamento familiar e na prevenção de DST's. A gravidez da Maria e Filipa foi o resultado da não utilização ou da utilização inadequada dos meios de contraceção. A Gabriela revelou ter sido uma gravidez não planeada mas desejada. Este facto, vem ao encontro do mencionado por Carvalho (2012), quando referiu que os comportamentos de risco estão associados ao prazer e, como a Maria revelou, estavam em “clima alto”, não equacionando as consequências dos seus atos. A Gabriela revelou alguns mitos em relação à prevenção das DST's, como, por exemplo, “lavar bem lavadinha”, o que revela a importância de desmistificar mitos e trabalhar informação cientificamente válida sobre as DST's, como nos é referenciado por Santos, Ogando e Camargo (2001).

Relativamente à autoestima e autoconfiança, todas estas adolescentes revelaram evidências de boa autoestima e autoconfiança. Por exemplo, afirmaram que gostam de si, que lutam pelo que querem, como a Maria, a Filipa e a Gabriela, e que têm ambição, como a Maria, revelando capacidades resilientes e de luta pelos seus objetivos.

Relativamente à evolução dos conhecimentos e das práticas durante o desenvolvimento do projeto educativo, as três adolescentes revelaram que se sentiam mais esclarecidas sobre as DSTs e a prevenção da gravidez e que as sessões terão impacto nas suas práticas sexuais, com exceção de uma adolescente para a qual não houve qualquer impacto. Face ao projeto educativo duas das adolescentes gostaram de participar e têm uma visão positiva do projeto. Uma adolescente revelou indiferença pela sua participação. Todas as adolescentes consideraram que os temas tratados no projeto foram os adequados, o material didático preferido foi o vídeo, e do que gostaram menos foram os jogos e a parte das sessões em que era utilizado o PowerPoint. Duas adolescentes valorizaram a educação pelos pares em detrimento da formação realizada pela formadora/investigadora.

Face ao futuro, estas adolescentes revelaram formas diferentes de viver a maternidade consoante os seus sonhos e o modo que a vivem atualmente, e acreditam que será melhor vivida no futuro por causa das aprendizagens que adquiriram especialmente com a sua história de vida, embora o projeto educativo também vá contribuir para isso. Face ao futuro, para todas estas adolescentes ter um emprego e ter o apoio para criar o filho ou filha está na base da concretização dos seus sonhos, refletindo a importância do apoio de familiares e amigos e da influência destes na sua vida, tal como já referido noutras investigações (BRONFENBRENNER, 1996, 2005; PAYNE, 2002; PEREIRA, 2002).

Perante estas conclusões pode inferir-se que é importante desenvolver projetos educativos orientados para a ação na promoção da maternidade saudável com adolescentes institucionalizadas para promover a saúde sexual das mães adolescentes e a igualdade de género.

REFERÊNCIAS

- ABUCKAIM, E. S. V. **Vivenciando a amamentação e a sexualidade na maternidade**: dividindo-se entre ser mãe e mulher. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ALMEIDA, J. M. **Adolescência e maternidade**. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. 4.ed. Braga: Psiquilíbrios, 2007.
- BRACONNIER, A. **O guia da adolescência**. Lisboa: Prefácio Edições, 2002. v.1.
- BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**. Califórnia: Sage, 2005.
- _____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CANAVARRO, M. C. **Psicologia da gravidez e da maternidade**. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CARVALHO, D. **Aquela pequena vírgula é meu filho!**: a experiência da gravidez na adolescência. Coimbra: Edições Humus, 2012.
- CUNHA, M. J. **Investigação científica**: os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas. Lisboa: Ousadias, 2009.
- FERREIRA, C. L. et al. Repetição de gravidez na adolescência: estudos sobre a prática contraceptiva em adolescentes. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.12, n. 1, p.188-204, 2012.
- FONSECA, H. **Viver com Adolescentes**. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- GODINHO, R. A. et al. Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio? **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p.25-32, 2000.
- JARDIM, J.; PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais**. Porto: Edições Asa, 2006.
- MENDES, T. et al. Mães adolescentes: adaptação aos múltiplos papéis e a importância da vinculação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 309-317, 2011.
- MONTEIRO, R. **O que dizem as mães**. Lisboa: Quarteto, 2005.
- MOTA, M. D. B.; MADEIRA, M. Z. A. **Feminino e feminicídio**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDEMAN, R. D. **O mundo da criança**. 8.ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2004.
- PAYNE, M. **Teoria do trabalho social moderno**. Coimbra: Quarteto, 2002.
- PEREIRA, A. P. S. Análise das condições de risco numa perspectiva ecológica. **Inclusão-Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 2, p. 75-90, 2002.
- PORTUGAL, G. **Crianças, famílias e creches**: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora, 1998.

RODRIGUES, D. P. et al. Ser mãe adolescente: representações de puerperas adolescentes a partir da técnica do desenho-estória. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 14, n.3, p. 308-315, 2010.

ROQUE, O. **Mamás de palmo e meio**: gravidez e maternidade adolescentes. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, 2003.

SANTOS, A. C.; OGANDO, C.; CAMACHO, H. **Educação da sexualidade na escolar**: da teoria à prática. Lisboa: Didáctica, 2001.

STRECHT, P. **O vento à volta de tudo**. Lisboa: Verso de Kapa, 2011.

_____. **Vontade de ser**: textos sobre adolescência. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 7.ed. Coimbra: Almedina, 2005.

VILAÇA, T. Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n.45, p.23-39, 2014.

VILAR, D.; GASPAR, A. M. Traços redondos. In: PAIS J. M. (Org.). **Traços e riscos de vida**. 3.ed. Lisboa: Ambar, 2005. p.27-75.

Resumo

Educação em sexualidade de mães adolescentes institucionalizadas num centro de apoio à vida

A investigação sobre a maternidade na adolescência tem vindo a mostrar os efeitos negativos que ela provoca na sexualidade da mãe adolescente e nos diversos níveis da sua trajetória desenvolvimental, particularmente nos domínios educacional, socioeconómico, ocupacional, social e psicológico. Neste sentido, esta investigação tem como objetivo caracterizar os efeitos de um projeto educativo que visa desenvolver a competência de mães adolescentes, institucionalizadas num Centro de Apoio à Vida em Portugal, para promoverem a sua saúde sexual. Foram envolvidas no projeto cinco mães adolescentes e, neste artigo, serão apresentados os casos de três dessas mães. Os dados recolhidos através de uma entrevista individual anónima no início e no fim do projeto, por observação participante e por análise dos documentos produzidos pelas adolescentes durante o projeto educativo, foram triangulados. Ao longo do projeto verificou-se que estas mães adolescentes melhoraram os seus conhecimentos sobre o evitamento da reincidência da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, e mostraram algumas evidências de que aumentaram a sua autoestima e assertividade em relação ao seu parceiro sexual. Estes resultados mostram que os projetos educativos orientados para a ação na promoção de sexualidades saudáveis em mães adolescentes institucionalizadas poderão ser uma mais valia para promover a sua saúde sexual e alcançar a igualdade de género.

Palavras-chave: Maternidade na adolescência. Educação em sexualidade. Competência para ação. Portugal.

Abstract

Sexuality education of adolescent mothers institutionalized in a life support centre

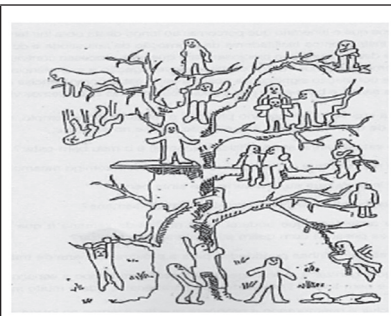
Research on motherhood during adolescence has been showing the negative effects that it causes in the adolescent mother's sexuality and in the various levels of her developmental trajectory, particularly in the educational, socio-economic, occupational, social and psychological fields. Therefore, this research aims to characterize the effects of an educational project aimed at developing the ability of adolescent mothers, institutionalized in a Support Centre for Life in Portugal, to promote their sexual health. Five teenage mothers were involved in the project and, in this paper the cases of three of these mothers will be presented. Data collected through anonymous individual interviews at the beginning and end of the project, participant observation and the analysis of documents produced by adolescents during the educational project were triangulated. Throughout the project it was found that these teenage mothers improved their knowledge about the avoidance of recurrence of pregnancy and sexually transmitted diseases and, shown some evidences that they increased their self-esteem and assertiveness in relation to their sexual partner. These results show that educational action-oriented projects on sexuality health promotion in institutionalized adolescent mothers can be an asset to promote their sexual health and achieve gender equality.

Keywords: Adolescent motherhood. Sexuality education. Action competence. Portugal.

Apêndice 1 – Desenho da árvore: *Brainstorming*

Objetivos

- Refletir sobre as situações adversas da vida.
- Compreender que é possível fazer frente às situações adversas da vida através de um olhar otimista sobre os problemas identificando as suas capacidades.



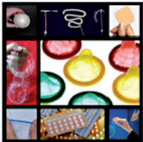
Fonte: Jardim e Pereira (2006, p.180).

Estratégia

1. Pedir às adolescentes que observem o desenho da Árvore da Escalada da Vida (figura acima) que lhes foi distribuído e assinalem com um círculo a situação que melhor a descreve neste momento.
2. Dizer às adolescentes que assinalem, no desenho, a situação que melhor representa para onde quer ir no futuro próximo.
3. Pedir que olhem atentamente para o desenho e dizerem o que veem (há uns que caem, outros que se levantam, outros que estão presos por um fio).
4. Discutir com as adolescentes o significado do que veem no desenho (perante uma situação adversa há pessoas que apesar de cair se levantam e retomam a sua viagem, outras agarram-se a pequenos suportes que os mantêm vivos)
5. Perguntar às adolescentes: “Em relação a ti, como está a tua escalada da vida?”
6. Discutir com as adolescentes os objetivos desta atividade (Esta atividade permite ver que ao longo do percurso da vida vamos encontrando obstáculos de diferentes dificuldades sentindo-nos, por vezes, sem força para continuar. Estando nesta situação devemos usar o otimismo para sair da situação. Sempre que te sentires que não és competente ou eficaz, pára e faz uma “radiografia mental” sobre as tuas competências, identificando aquelas que precisas aperfeiçoar ou tomar decisões para mudar.)

Apêndice 2 – Promover a utilização consciente da contraceção

As consultas e os meios contraceptivos proporcionados por entidades públicas são gratuitos.



O acompanhamento médico é fundamental



Projeto "Crescer Saudável"
Folheto 4
Sílvia Pereira
No âmbito do Mestrado de Intervenção Psicossocial
com Crianças, Jovens e Famílias



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Contraceção



"Qual o método mais adequado para ti?"

Como escolher o método mais adequado



O sucesso em contraceção depende de uma decisão voluntária e esclarecida sobre os diferentes métodos contraceptivos.

Questões que devem ser colocadas quando se pretende escolher um método contraceptivo:

- É o mais conveniente e eficaz ?
- Está adequado ao meu estilo de vida ?
- É reversível ?
- É um método acessível ?

É importante praticar sexo seguro

Sexo (mais) seguro é sexo com proteção, usando métodos para prevenir uma gravidez indesejada e para proteger as infeções sexualmente transmissíveis

A forma de fazer sexo mais seguro é conjugar dois métodos contraceptivos (dupla proteção) como o preservativo e a pílula



O Planeamento Familiar é um direito

É assegurado a todos, sem discriminações, o livre acesso às consultas e outros meios de Planeamento Familiar. Nas consultas é prestada informação, conhecimentos e meios que permitem tomar decisões livres e responsáveis.

Os jovens podem ser atendidos em qualquer consulta de Planeamento Familiar em centros de saúde ou serviços hospitalares pertencentes ou não à sua área de residência

O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual

Denise Maria MARGONARI¹

Amaro Xavier BRAGA JR²

Introdução

O Ministério da Educação, por meio de suas subsecretarias especiais, como a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, entre outras, têm publicado diversos documentos com orientações para o desenvolvimento da educação para as questões de Gênero e Diversidade Sexual. Essas questões contemplam diversas instâncias relacionadas às práticas de constituição do gênero social, da identidade de gênero e suas problematizações sociais e políticas de enfrentamento; a orientação sexual e as questões relativas à Heteronormatividade e seus problemas decorrentes, tais como o Sexismo e a Homofobia, visando, sobretudo, promover parâmetros para uma pedagogia sobre o gênero e a sexualidade nas escolas.

Tais questões, polêmicas, enfrentam muitas barreiras para a sua efetivação, como, por exemplo, a política contrária da escola (principalmente quando são de administração religiosa), as ideologias não assertivas dos pais e professores,

¹ UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Didática. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - denisemargonari@fclar.unesp.br

² UFAL - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Maceió – AL – Brasil. 57072-970 - axbraga@gmail.com

e a falta de material didático ou orientações pedagógicas aos professores no desenvolvimento dessas ações.

Os dois primeiros aspectos são macrosociais e dependem de políticas públicas que discutam e reorientem as mentalidades sociais. Já a última, tem uma aplicação microsocial e pode ter um direcionamento, a partir das indicações de uso e descobertas de práticas, as quais os professores tenham acesso.

Nesse sentido, nosso trabalho visa se dirigir a esse último patamar: identificar a aplicabilidade de diversas publicações juvenis, por meio do uso do humor, no desenvolvimento de planos de ação pedagógicos que trabalhem essas questões na sala de aula e por vias de um veículo que é de fácil acesso e aceitação por parte dos educandos: as histórias em quadrinhos. E, mais enfaticamente, a um tipo de quadrinho que desperta bastante o interesse dos jovens na contemporaneidade, pelo acesso diário em jornais de circulação nacional e regional: as tiras em quadrinhos.

A inter-relação entre quadrinhos e educação tem ocupado muito o tempo de investigadores que demonstraram, por meio de diversas pesquisas, qualitativas e quantitativas, que seu uso é eficaz e benéfico. Dos relatórios educacionais de censo estatístico da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE - Brasil (RETRATO DA ESCOLA 2, 2002) às investigações qualitativas de Anselmo (1975), Gottlieb (1996), Calazans (2004), Mattos (2009), Carvalho (2006) e as coletâneas de diversos autores organizadas por Vergueiro e Ramos (2009a; 2009b), Santos Neto e Silva (2011; 2013; 2015) e Modenesi e Braga Jr (2015a; 2015b), de resumo sintetizam, como afirmamos em um momento anterior, que:

[...] o nível baixo de rendimento escolar dos alunos **não está** associado ao consumo e leitura de histórias em quadrinhos. Ao contrário, os dados (referem-se à pesquisa do CNTE, supracitada) mostram que os alunos leitores de quadrinhos, sejam oriundos de escolas particulares ou públicas, tendem a ter **notas melhores** com uma diferença percentual significativa. Os dados também mostram algo interessante: entre os alunos que tiveram baixo rendimento escolar, encontra-se uma associação com **a não leitura de quadrinhos**. (BRAGA JR, 2013, p. 41-42, grifo nosso).

A grande profusão de trabalhos sobre o tema demonstra claramente as benesses desse tipo de publicação no universo escolar. O que os pesquisadores querem, sobretudo, defender, é que nenhum recurso é melhor do que aquele ao qual o aluno já conhece e consome sem que o “professor, o pai ou o padre” o mandem ler. Além disso, se reconhece que esses veículos de formação exercem importante papel de educação não-formal entre os educandos, conforme orientam os PCNs: “A criança também sofre influências de muitas outras fontes:

de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 1997, p.77). Os quadrinhos enquanto mídias são ótimas ferramentas pedagógicas, pois já são materiais que estão sendo consumidos pelos estudantes. São publicações que eles não esperam que estejam envolvidas em suas dinâmicas diárias de estudo, principalmente porque são produtos de entretenimento que contem uma cultura, muitas vezes tachada historicamente como “cultura inútil” e, por isso mesmo, despertadora de interesse no alunado. Não há muito esforço ou convencimento na hora de pedir a leitura de uma HQ (ou congêneres).

Os quadrinhos e seus congêneres

As histórias em quadrinhos, de maneira ampla, podem ser entendidas como um hiper gênero, que envolve uma gama variada de produtos artísticos (pois se manifestam por vias de imagens desenhadas) e midiáticos (pois são publicadas em veículos de comunicação, como jornais, Internet e impressos em geral), que se relacionam, em algum nível, com esferas de entretenimento e diversão. Além disso, são objetos sociais (pois possuem uma materialidade) e circulam no meio social como itens de consumo comercial, colecionáveis e de troca. É, sobretudo, a sua materialidade, o que define a sua existência. Não se trata apenas de uma linguagem, de um meio de fazer algo, mas algo concreto que é amparado pelas regras culturais e pelo consumo. Assim sendo, é correto entender as histórias em quadrinhos como “objetos artístico-midiáticos de entretenimento” (BRAGA JR, 2015b).

O que chamamos de quadrinhos (enquanto hiper gênero) são desenhos que, às vezes, podem apresentar parâmetros estéticos particulares, que terminam por nomeá-los de formas diferentes: Caricaturas, Charges, Cartuns, Tiras em Quadrinhos, Revistas de Histórias em Quadrinhos (ou Gibis), Fanzines e Fotonovelas³.

A trajetória histórica dessas publicações manteve uma relação muito próxima dos quadrinhos com o humor. As caricaturas, as charges e os cartuns surgiram dessa interface, ou seja, fazer humor e escracho por meio dos desenhos. Esse humor sempre foi baseado em estereótipos sociais e visões de mundo que em um processo de comunicação inter-simbólico manteve-se em constante diálogo com os leitores. Os desenhos (e os desenhistas) captavam valores sociais em torno da aparência dos indivíduos e os reproduziam por meio da ilustração, despertando o riso ou a piada pela simples relação entre a representação mental de algo e sua

³ Para se aprofundar nas características estéticas de cada um desses padrões estéticos, consultar: Braga Jr (2015a).

representação visual, normalmente, exagerada ou posta em ridículo. Nos Estados Unidos, por exemplo, a origem e a definição do termo para tiras em quadrinhos (*comic strips*) possuem vínculos diretos com a comicidade e o humor.

Antes que adentremos na relação entre o humor, os quadrinhos e a educação sexual, precisamos de um breve esclarecimento quanto a essência do que é o humor e suas implicações.

O humor e suas origens

De acordo com a definição apresentada pela Enciclopédia Britânica (HUMOR, 2015), a palavra humor é etimologicamente derivada do latim “umor” e significa “líquido” ou “fluído”. Segundo a teoria fisiológica ocidental, que permaneceu durante toda a Idade Média e o período da Renascença, o corpo humano era regido por quatro tipos diferentes de humores: o sangue, a fleuma, a bile amarela e a bile negra. As diversas combinações desses quatro elementos determinavam o temperamento, as complexidades, as disposições e as qualidades físicas e mentais das pessoas.

Assim, os indivíduos considerados “ideais” eram aqueles que possuíam uma mistura equilibrada dos quatro fluídos, pois a predominância de apenas um determinaria o homem sanguíneo, o fleumático (calmo), o colérico ou o melancólico. E, de alguma forma, por extensão da teoria, a visão do humor até o século XVI ficou associada a um desequilíbrio de temperamento, a uma condição mental não balanceada, a um estado ou capricho, tolice ou vício irracional.

Neste estudo, dentre as várias acepções modernas sobre o tema que foram sendo observadas ao longo da pesquisa (MARGONARI, 2001, 2006), adotamos as definições de humor que aparecem no Dicionário da Oxford (HUMOR, 1995, p. 582-583, tradução nossa) para aprendizes da Língua Inglesa em níveis avançados: 1) “a qualidade de ser divertido ou cômico”, 2) “a habilidade de apreciar coisas, situações ou pessoas que são cômicas; a habilidade de ser divertido” e 3) “um estado mental de uma pessoa; um estado”⁴.

Já no que concerne às definições do cômico, do riso e do risível, foram utilizadas aquelas propostas por Alberti (1999), estudiosa acerca desses assuntos na história do pensamento ocidental e que aborda o riso como um “conceito ao mesmo tempo filosófico e histórico” e o cômico e o risível como “o objeto do riso” ou “aquilo de que se ri”. Entretanto, a autora afirma que as definições terminológicas constituem-se em um verdadeiro obstáculo para se discutir o tema, pois:

⁴ No original: 1) “the quality of being amusing or comic”, 2) “the ability to appreciate things, situations or people that are comic; the ability to be amused” e 3) “a person’s state of mind; a mood”. (HUMOR, 1995, p.582-583).

[...] São muitas as categorias ligadas ao nosso objeto de estudo: humor, ironia, comédia, piada, dito espirituoso, brincadeira, sátira, grotesco, gozação, ridículo, *nonsense*, farsa, humor negro, palhaçada, jogo de palavras ou simplesmente jogo. (ALBERTI, 1999, p. 25).

Nesse sentido, Alberti ressalta a importância de não se deter nas diferenças terminológicas, pois elas não são expressamente destacadas pelos autores e coincidem ou variam dentre esses estudiosos.

Conforme foi observado, o humor, o cômico, o riso e o risível vêm sendo preocupações permanentes do homem. Segundo Schmitz (1996) e Morreall (1997), humor e riso são componentes básicos da existência humana e estão entre as mais antigas e mais poderosas manifestações sociais que os seres humanos possuem, pois desde os filósofos pré-socráticos já é possível encontrar evidências de estudos dessa natureza.

De acordo com Alberti (1999), o diálogo de Platão *Filebo* parece ser o primeiro estudo sistemático sobre a natureza do riso, que começa com uma discussão sobre o prazer, da qual participam Sócrates e o próprio Filebo. Segundo Platão, existem os prazeres verdadeiros e os prazeres falsos. Os primeiros são puros e precisos, enquanto os segundos são sempre afecções mistas, em que dor e prazer se misturam. Essas afecções mistas se dividem em três categorias: corporais, semi-corporais e semi-espirituais e puramente espirituais. É no contexto dessas últimas que se dá a discussão sobre o riso – “[...] o estado de alma em que nos colocam as comédias [...], que é também uma mistura de dor e prazer.” (PLATÃO, 1973, p. 48). Para ele, a comédia – que a princípio só se constituiria de prazer – mistura-se, na realidade, com a dor.

A questão do risível é duplamente definida logo em seguida como um desconhecimento de si mesmo e como uma fraqueza. Aqueles que não se conhecem são vítimas da ilusão em relação a si mesmos e, portanto, se tornam fracos porque se imaginam mais sábios, mais ricos, mais belos ou mais virtuosos do que realmente são.

Durante o diálogo com Filebo, Sócrates também reflete sobre aquele que ri quando trata da definição da inveja, afecção mista puramente espiritual. Quem ri dos males de seus amigos mistura o riso à inveja, o prazer à dor, “[...] pois concordamos há muito que a inveja é uma dor da alma e que o riso é um prazer, e ambos coexistem nessas ocasiões.” (PLATÃO, 1973, p. 49).

Aristóteles segue a mesma linha de Platão, ressaltando o caráter moral do riso. Entretanto, sua definição de cômico corresponde a uma deformidade que não implica dor nem destruição. Segundo Alberti (1999), talvez seja dele a influência mais importante na história do pensamento sobre o riso, pois essa definição, que se encontra na *Poética*, estabelece-se como uma característica do cômico já na Antiguidade e atravessa os séculos seguintes.

A concepção sobre o cômico corresponde a passagens dispersas de sua obra *Poética*, pois o livro II, que trataria especialmente do assunto, se perdeu. A comédia é citada entre as artes que representam as ações humanas baixas, ou seja, as personagens são representadas em ações piores:

A comédia é, como já dissemos, imitação de maus costumes, não contudo de toda sorte de vícios, mas só daquela parte do ignominioso que é o ridículo. O ridículo reside num defeito e numa tara que não apresentam caráter doloroso ou corruptor. Tal é, por exemplo, o caso da máscara cômica feia e disforme, que não é causa de sofrimento. (ARISTÓTELES, 1964, p. 269).

Para Aristóteles, o cômico é uma deformidade moral ou física que, sendo inofensivo e insignificante, não causa dor nem destruição, ao contrário da tragédia, que expressa o terror e a piedade por meio da representação de personagens melhores em ações humanas nobres e verossímeis. A comédia é o não-trágico, suas personagens são inventadas e seus nomes escolhidos ao acaso, ao passo que os poetas trágicos “[...] recorrem a nomes de personagens que existiram, pela razão de que o possível inspira confiança.” (ARISTÓTELES, 1964, p.279).

Convém, ainda, destacar que um dos traços característicos da expressão cômica é o emprego de metáforas que, segundo a concepção aristotélica é desmedida e fora de propósito, causando o efeito cômico. Por último, cabe apresentar alguns trechos de sua obra *Retórica*, que no livro primeiro apresenta o riso e o risível entre as “coisas agradáveis” (ARISTÓTELES, 1964, p. 77): “Como são agradáveis o jogo, o riso e toda a espécie de folga, necessariamente o deve ser tudo o que provoca o riso: pessoas, ditos, atos [...]”. Segundo esse pensador, as “coisas agradáveis” estão relacionadas a tudo que produz prazer, como o habitual, o natural e todo o desejo inato. No que diz respeito ao jogo e à festa, Aristóteles caracteriza o riso e o risível como circunstâncias propícias à calma e à amizade, em que haveria, enfim, ausência de sofrimento.

O livro terceiro da *Retórica* também contém referências ao riso. Uma delas, localizada na parte consagrada ao estilo, refere-se à troca de letras em uma palavra e a troca de palavras em um verso como recursos cômicos. Aristóteles ressalta a necessidade de se manter evidentes os dois sentidos da palavra, pois, se o orador não consegue expressá-los ao mesmo tempo, ou se ouvinte não conhece a ambos, o jogo de palavras fica sem efeito.

Outra reflexão que merece destaque é sobre o riso como fator surpresa. Para ele, a palavra modificada pela troca de letra produz um efeito diferente do esperado, surpreendendo o espectador e chamando a atenção do ouvinte. Nesse aspecto, o riso e o risível são de grandes utilidades para o orador, adquirindo funções de destaque no discurso oratório.

Segundo Alberti (1999), que tem como base os estudos de Fuhrmann⁵, o texto pós-aristotélico *Tractatus Coislinianus* é um conjunto de fragmentos anônimos reunidos sob o título *Comicorum Graecorum Fragmenta*, composto por textos da antiguidade tardia e bizantinos, em que aparecem definições do cômico semelhantes às de Aristóteles, como, por exemplo, a classificação de suas origens em dois tipos: as expressões da língua (lexis) e os eventos e as coisas (pragmata), ou seja, o cômico nasce do que é dito ou da ação, correspondendo aos discursos e atos de que fala Aristóteles na *Retórica*.

Para Alberti (1999), as teorias de Cícero e Quintiliano são provavelmente os primeiros tratados sistemáticos sobre o riso e o risível no pensamento ocidental, em que se dedica um capítulo inteiro de suas obras de retórica ao “ridiculum” (aquilo de que se ri). Em seu tratado *De oratore*, escrito em 55 a.C. e constituído sob a forma de diálogo, Cícero destina um lugar específico ao risível, que deve ser empregado pelo bom orador. A obra de Quintiliano *Institutio oratoria*, escrita entre os anos 92 e 94 d.C., também apresenta em meios aos doze livros que a compõem, o terceiro, que se dedica ao ensino do risível na arte retórica e que objetiva a formação do orador. Ambos procuraram definir os modos e os objetivos do emprego do riso como um recurso da oratória, contudo, seus trabalhos continuam fortemente inseridos na análise do tema sob a perspectiva ética.

As concepções do riso nos textos medievais dizem respeito à definição de “próprio do homem” e que distingue os seres humanos dos animais e de Deus. De acordo com Alberti (1999), que se utiliza dos estudos de Suchomski⁶, ao longo de toda a Idade Média os julgamentos sobre o riso e o risível variaram segundo duas tendências: a que se referia à Bíblia e a que se apoiava em autores da Antiguidade. As diferenças em relação à apreciação do tema variavam, assim, dependendo do autor ser adepto dos dogmas teológicos ou mais familiarizado com o pensamento clássico.

A primeira delas condenava o riso e o risível, tendo por fundamento as provas bíblicas de que Jesus Cristo jamais rira. Segundo Alberti, nos textos dessa vertente analisados por Suchomski, o risível era proibido por fazer parte do discurso superficial e inútil de que o homem deveria prestar contas no Juízo Final. Observa-se, entretanto, que essas proibições eram dificilmente cumpridas, inclusive pelo próprio clero, ressaltando-se uma grande lacuna entre as prescrições oficiais da Igreja e a prática.

A segunda tendência é baseada em argumentos de Aristóteles, Cícero, Quintiliano e Sêneca e também tratava da medida e subordinação do riso e do

⁵ Alberti se baseia nos estudos de Fuhrmann (1973).

⁶ Alberti se utiliza do estudo de Suchomski (1975).

risível aos propósitos sérios. Sua tolerância variava de acordo com o grupo no qual a pessoa se incluía, mais admitido entre cristãos leigos e menos entre sacerdotes e monges. Essas recomendações regulamentavam, assim, o discurso oratório e a conduta digna dos homens livres, determinando o espaço conferido ao riso na vida dos bons cristãos.

Analisando a Idade Média e o Renascimento, Bakhtin (1987, p.3), estudioso da cultura popular nesse período a partir da obra de François Rabelais, assinala que as formas e manifestações do riso se opunham “[...] à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época.” Para ele, as múltiplas manifestações da cultura popular desse período podem subdividir-se em três grandes categorias: 1) as formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas em praças públicas, etc.); 2) obras cômicas verbais, orais e escritas em latim ou em língua vulgar (paródias) e 3) diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, etc).

Segundo o autor, os festejos de carnaval ocupavam, incluindo atos e ritos cômicos relacionados, um lugar muito importante na vida do homem medieval:

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. (BAKHTIN, 1987, p. 8).

Nessas festas criava-se uma segunda vida na população, um “mundo ao revés”, em que desapareciam relações hierárquicas, permitindo o estabelecimento de interações novas e verdadeiramente humanas entre os participantes.

Já no que se refere às obras verbais em língua latina e vulgar, Bakhtin afirma que essa literatura, justamente porque estava repleta dessa concepção carnavalesca de mundo, era festiva e recreativa, repercutindo, até mesmo, dentro dos muros dos mosteiros, de forma que os sábios passavam a escrever tratados cômicos em suas celas. Assim, o riso fazia parte de diversas atividades e manifestações do cotidiano medieval, ou seja, um mundo menor e “não-oficial”, que se opunha à visão “oficial” e ao tom de seriedade correspondentes às normas da Igreja e do Estado.

De acordo com Bakhtin, o século XVI foi marcado pelo apogeu da história do riso, que culminou com a obra de Rabelais, em que o tema teve um profundo valor de concepção do mundo. Contudo, no século seguinte, o autor afirma que o riso perdeu seu “colorido histórico”, pois o novo regime governamental – a monarquia absolutista – estava impregnado de seriedade e autoritarismo, domesticando o risível e banindo-o em função da moral e dos bons costumes para o terreno do ridículo, ou seja, do erro, do vício e do desvio.

Alberti (1999) aponta que esse julgamento negativo não era um fenômeno novo, pois a oposição riso versus pensamento sério acompanha e marca toda a história do riso e do risível, observando-se sua presença mais acentuada até a teoria de Hobbes (1651 e 1658), que via no riso um estado essencialmente afetivo e o explicava como uma eclosão súbita do sentimento de superioridade.

Segundo Neves (1974), em ensaio dedicado ao estudo da ideologia da seriedade a partir de uma perspectiva antropológica, a dificuldade de tratamento do riso, assim como a existência, por um longo período, de poucas análises científicas relacionadas ao assunto, evidenciam o abandono a que o mesmo era relegado. Para esse autor, as causas de tal abandono tinham como fundamento os aspectos históricos acima levantados, que culminaram na construção de uma ideologia da seriedade e que foi responsável pela imposição de um repertório nobre e sisudo, não apenas ao humor, mas, também, a uma série de temas considerados relevantes e pertinentes que deveriam ser honrados por estudos científicos.

Contudo, no decorrer da história do pensamento ocidental, o julgamento ético negativo e preconceituoso foi se atenuando e começou a ser lentamente modificado ao longo dos séculos com o auxílio de estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Alberti, que se utiliza dos estudos de Schalk e Tave⁷, a partir da segunda metade do século XVIII, com as crescentes preocupações acerca do ridículo, bem como com a introdução das concepções sobre o riso benevolente, houve uma ruptura em relação à censura sobre o objeto cômico enquanto deformidade e desvio.

Entretanto, esse rompimento, que também coincide com o final do Antigo Regime na França, bem como com as obras de Diderot e Rousseau, não é linear, muito menos obedece a uma rígida precisão cronológica, pois, de acordo com Alberti, essa cisão não significa um total abandono do pensamento negativo que vem acompanhando o riso. Para a autora, o que ocorre é uma mudança de perspectiva sobre o modo de pensar o tema, de forma que o risível começa a ser vinculado ao domínio da razão e do entendimento.

No século XX, observa-se que a questão da condenação ética do riso perdeu a força que vinha mantendo desde as teorias da Antiguidade, passando a receber contribuições, como os trabalhos de Freud, na área da psicanálise, que em 1905 escreveu especificamente sobre *Os chistes e sua relação com o inconsciente*; e o estudo de Huizinga *Homo Ludens*, de 1938, que revelou a importância da análise de atividades não-sérias no campo das ciências humanas.

⁷ Alberti se baseia em Schalk (1977) e Tave (1960).

Já em relação ao famoso trabalho de Bergson (1983) – *O riso*: ensaio sobre a significação do cômico – um dos estudos mais conhecidos e citados nas pesquisas contemporâneas sobre o humor, autoras como Gil (1991) e Alberti (1999), afirmam que ele ainda apresenta fortes traços morais ao definir o cômico como uma manifestação negativa que o riso tinha por tarefa corrigir.

Assim, na medida em que as pesquisas foram evoluindo, a importância do humor foi se evidenciando, bem como as vantagens de sua aplicação em diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Gil (1991), pesquisadora que desenvolveu uma proposta para o estudo de piadas, a década de setenta parece ser o auge das pesquisas na área humorística, principalmente aquelas relacionadas à psicologia. Segundo a autora, nesse período também começaram a se organizar os primeiros congressos nacionais e internacionais sobre o humor nos Estados Unidos, demonstrando o alto grau de interesse a que chegou esse tipo de investigação naquele país. Até mesmo nos dias atuais, esses congressos continuam ocorrendo, abordando o humor em vários contextos específicos, como, por exemplo, na área dos negócios, na educação, nas interações sociais, na Literatura, no Direito, além de suas aplicações terapêuticas e psicológicas.

Entretanto, no contexto educacional ainda existem poucos trabalhos e aplicações práticas relacionados ao seu uso pedagógico. Para alguns estudiosos acerca do humor, entre eles Neves (1974), Maurice (1988), Chiaro (1996) e Morreall (1997), esse fato está arraigado nas suas próprias origens, que desde a Antiguidade Clássica é encarado de uma perspectiva ética negativa, moralizadora e transgressora.

Somando-se a esses pontos de vista depreciativos, Maurice (1988) aponta que a rara presença do lúdico na educação também se explica pelo fato de a aprendizagem ser um processo fundamental na existência de quase todas as sociedades e, devido a sua importância, muitas pessoas a consideram como uma atividade que deve ser encarada somente de uma maneira rigorosa e sisuda, pois a emoção não deve “desviar” o processamento de informações.

A partir dessa breve imersão sobre os estudos acerca do humor, e com o objetivo de ressignificar a visão negativa que percorreu a sua relação com a educação, seguimos explicitando os casos em que o tema das tiras produzidas no Brasil se apropriaram da temática da diversidade sexual.

Tiras em quadrinhos com foco na diversidade sexual

O Brasil tem uma trajetória expressiva na produção de tiras em quadrinhos, em sua maioria, de tendência cômica. Muitas delas circularam pela temática da sexualidade e das identidades sexuais, apresentando questões diversas, que são possíveis de discussão na sala de aula.

A seguir, listamos um apanhado dessas publicações e de seu perfil, visando munir o professor de material que possa vir a ser utilizado como recurso didático no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Esses usos, como orientam os PCNs, devem ser transversais, por isso, podem ser incluídos nas aulas de Língua Portuguesa (a partir da análise das construções textuais ou nas de gênero textual), nas aulas de Língua Estrangeira, em processos de tradução e compreensão de diálogos, por exemplo, assim como é possível inseri-las nas aulas de Sociologia, História e Artes.

Segundo Magalhães (2014), em 1976, os *Fradins* de Henfil já apresentavam temáticas homossexuais de maneira cômica e escrachante. Na década de 1970, em João Pessoa, é publicada a tira “Maria”, retratando uma simpática lésbica em suas reflexões diárias sobre o cotidiano. Outra personagem lésbica que faz sucesso e que chegou a ser publicada nesse estado pela editora Marca de Fantasia, é “Katita”, de Anita Prado e Ronaldo Mendes. Também na Paraíba, surgem as tirinhas do “Adrian”, de Emir Ribeiro, retratando de forma satírica as dificuldades de uma pessoa hermafrodita.

Figura 1 – Tirinha de “Maria”, de Henrique Magalhães.



Fonte: Magalhães (2010).

Figura 2 – Tirinha de “Katita”, de Anita Prado e Ronaldo Mendes.



Fonte: Prado e Mendes (2015).

A grande leva de personagens e enredos segue nos anos 80 com diversos cartunistas brasileiros:

A partir dos anos 1980 surgiu com força na imprensa diária e nas revistas em quadrinhos personagens urbanos e *malditos* no traço de Angeli, Laerte e Adão Iturrusgarai. Angeli apresentaria em 1983 o personagem *Nanico*, companheiro de luta de certa esquerda revolucionária, que encarava os novos tempos de abertura política assumindo sua homossexualidade até então reprimida. Em 1985 Adão faria uma hilária sátira com os cowboys gays *Rocky e Hudson*, desmontando o clichê de masculinidade dos filmes de faroeste. Laerte, mais tarde, faria seu personagem *Hugo* assumir o travestismo como expressão de suas fantasias sexuais. (MAGALHÃES, 2014, p. 145).

Figura 3 – “Nanico”, de Angeli. Um homossexual sem comportamento afeminado, mas com apelo de humor



Fonte: Angeli (2015).

Figura 4 – “Rocky e Hudson”, de Adão Iturrusgarai, retratando dois gays gaúchos com muita sátira.



Fonte: Adão Iturrusgarai (2015).

Figura 5 – Tirinha de Laerte retratando a Muriel e as vicissitudes enfrentadas por um transgênero.



Fonte: Laerte (2015).

Nos anos 90, ganha o reforço político e ideológico de Laerte, que assume uma identidade de *crossdressing* e transforma seus quadrinhos em objeto de defesa dos transgêneros, nos quais os personagens da tira são um tipo de papel autobiográfico, com forte apelo político.

Além dessas produções de circulação nacional, muitas outras foram (e continuam) sendo produzidas com circulação regional ou pela Internet, de artistas que retratam comicamente as vicissitudes enfrentadas pelos transgêneros, ou com discussão relevante sobre o tema. Em 2002, Marcio Baraldi publicou um álbum de tiras com personagens homossexuais, cujas piadas e brincadeiras retratadas tratavam o tema de maneira comprometida.

É também o caso da tirinha “Apolônia vai à luta” de Antônio Aristides; “Ber, the bear”, de Rafael Lopes, que retrata a vida dos “Ursos”, como são chamados os homens gays peludos, e “Torta de Climão”, de Kris Barz, que faz uma webtira com temática gay, distribuída por meio de uma página no Facebook.

Figura 6 – Tirinha de “Apolônia vai à luta”, de Antônio Aristides, Marcelo Silva e Leko Magri.



Fonte: Aristides, Silva e Magri (2015).

Figura 7 – Ber, *the Bear*, de Rafal Lopes.
Um humor sobre os gays peludos e gordinhos.



Fonte: Lopes (2015).

Figura 8 – Torta de Climão, de Kris Barz, retratando com humor a vida de homens gays.



Fonte: Kris Barz (2015).

Considerações finais

O riso do travestismo masculino ou feminino, às vezes, pode ser confundido com falta de respeito ou desaprovação. É o ridículo medieval do humor que retorna ao imaginário social. Entretanto, o mesmo riso, no caso dos quadrinhos e no desenho de humor, em geral, pode ser um veículo para a naturalização da representação. Acostumar-se ao fato e torná-lo natural e frequente é um meio

para entender que a caracterização fora dos padrões heteronormativos é possível e não mais estranha (ao passo que se naturalize). Lembremo-nos que muitos dos travestis seguem carreira de comediantes ou animadores, assumindo novos papéis de *Drag Queens* (ou *Drag Kings*, em sua versão feminina). É, pelo exagero e pela quebra com o padrão de vestimenta (homens com roupas de mulheres ou o contrário), que o humor se constrói, em princípio.

As tiras em quadrinhos já estão disponíveis e, muitas vezes, já estão sendo lidas pelos educandos. Cabe ao professor aproximar essas duas situações: a necessidade de se discutir as temáticas da educação para a diversidade e o papel do humor na construção de um saber direcionado e transversal, que possibilite uma visão crítica e tolerante da sociedade.

Os artistas já fizeram sua parte: produziram discursos imagéticos apoiados no humor, retratando tudo aquilo que precisa ser dito e esclarecido. Fica ao professor se conscientizar da existência desse material e usufruí-lo em benefício da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADÃO ITURRUSGARAI. **Rocky e Hudson**. Disponível em: <<http://adao.blog.uol.com.br/imagens/ROCKY-E-HUDSON-2484.gif>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALBERTI, V. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANGELI. **Nanico**. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_znXjK1c1YKE/TNPesHuNAml/AAAAAAAAIHw/OuuPVd5KQFA/s640/ange04042006.gif>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos**. São Paulo: Vozes, 1975.

ARISTIDES, A.; SILVA, M.; MAGRI, L. **Apolônio vai à luta**. [2015]. Disponibilizado pelo autor.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia, 1964.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

BARZ, K. **Torta de Climão**. Disponível em: <<http://static1.squarespace.com/static/533a21dbe4b07771f2d38c53/54029e92e4b0c1de7262e1e4/54358eebe4b0c23fab6c3f95/1412811555381/come-ou-deixa-comer.jpg?format=750w>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRAGA JR, A. X. As linguagens dos quadrinhos enquanto recurso didático nas aulas de sociologia. In: BRAGA JR, A. X.; MODENESI, T. **Quadrinhos & educação** Maceió: Edufal, 2015a. p.07-28. (Procedimentos Didáticos ; v.2).

_____. **Por uma sociologia da imagem desenhada**: reprodução, estereótipo e actância nos quadrinhos de super-heróis da Marvel Comics. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015b.

_____. Quadrinhos independentes: usando imagens para contar muito mais que história. In: MODENESI, T. (Org.). **Quadrinhos e educação em 5 pontos de vista**. Recife: Ed. da UFPE, 2013. p. 39-62.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação sexual**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CALAZANS, F. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulinas, 2004.

CARVALHO, D. **A Educação está no Gibi**. São Paulo: Papirus, 2006.

CHIARO, D. **The Language of Jokes**: analysing verbal play. New York: Routledge, 1996.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Tradução de Jayme Salomão. v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUHRMANN, M. **Einführung in die Antike Dichtungstheorie**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973.

GIL, C. M. C. **A linguagem da surpresa**: uma proposta para o estudo da piada. 1991. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOTTLIEB, L. **Mafalda vai à escola**: a comunicação dialógica de Buber e Moreno n Educação, nas tiras de Quino. São Paulo: Iglu/CCA/ECA/USP, 1996.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. Tradução de João de Paulo Monteiro. São Paulo: EDUSP, 1971.

HUMOR. In: ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Disponível em: <<http://www.britannica.com/topic/humor-ancient-physiology>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

HUMOR. In: OXFORD ADVANCED LEARNERS. 5.ed. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 582-583.

LAERTE. **Muriel**. Disponível em: <http://cdn.wp.clicrbs.com.br/plural/files/2014/12/laerte_3_tirinha.jpg>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LOPES, R. **Ber, the bear**. Disponível em: <<http://i1.wp.com/www.bearnerd.com.br/wp-content/uploads/2010/12/tira-2010-16.jpg>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MAGALHÃES, H. A homossexualidade nos quadrinhos brasileiros. In: BRAGA JR, A. X. (Org.). **Questões de sexualidade nas histórias em quadrinhos**. Maceió: EDUFAL, 2014. p.241-253.

_____. **Rendez-vous: com Maria e Pombinha. Marmota**, Paraíba, n.10, jun. 2010. Disponível em: <<https://namarmota.files.wordpress.com/2011/03/rendez-vous-18-2010-web1.jpg>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MARGONARI, D. M. **A competência humorística e a criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa**. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. **O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MATTOS, G. de. **Desmontando os quadrinhos**: história em quadrinhos, educação e regionalidade. Mato Grosso: Ed. da UFMT, 2009.

MAURICE, K. Laugh while learning another language: techniques that are functional and funny. **English Teaching Forum**, [S.l.], p.20-24, Apr. 1988.

MODENESI, T.; BRAGA JR, A. X. (Org.). **Quadrinhos & educação**: relatos de experiência e análises de publicação. Jaboatão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015a. v.1.

_____. **Quadrinhos & educação**: procedimentos didáticos. Jaboatão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015b. v.2.

MORREALL, J. **Humor works**. Massachusetts: HRD, 1997.

NEVES, L. F. B. A ideologia da seriedade e o paradoxo do coringa. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, ano 68, n. 1, p. 35-40, jan/fev. 1974.

PLATÃO. Filebo. In: _____. **Diálogos**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973. p.48-49. v.8.

PRADO, A.; MENDES, R. **Katita**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos_upload/2007/05/55_2420-alt-katita2.jpg>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RETRATO da escola 2: a realidade sem retoques da educação no Brasil. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **CNTE**, maio 2002. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_2.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2008.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. (Org.). **História em quadrinhos e práticas educativas**: os gibis estão na escola, e agora? São Paulo: Criativo, 2015.

_____. **História em quadrinhos e práticas educativas**: o trabalho como universos ficcionais e fanzines. São Paulo: Criativo, 2013.

_____. **História em quadrinhos & educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: UMESP, 2011.

SCHMITZ, J. R. Humor: é possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo? **Tradterm**, São Paulo, v.3, p.87-97, 1996.

SCHALK, F. Das Lächerliche in der französischen Aufklärung. In: _____. **Studien zur französischen Aufklärung**. 2.ed.rev. ampl. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1977. p.164-205.

SUCHOMSKI, J. **‘Delectatio’ und ‘Utilitas’**: Ein Beitrag zum Verständnis mittelalterlicher komischer Literatur. Bern: Munique, 1975.

TAVE, S. M. **The amiable humorist**: A study in the comic theory and criticism of the 18th and early 19th centuries. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

VERGUEIRO, W., RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009a.

_____. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009b.

Resumo

O humor das tiras em quadrinhos na educação para a diversidade sexual

O trabalho busca analisar o papel do humor nas tiras em quadrinhos brasileiras, cuja temática está relacionada à diversidade sexual, com o objetivo de apresentar possibilidades de análises do tema, como conteúdo transversal, na educação para a diversidade sexual. Constitui-se de um levantamento de publicações brasileiras, com a descrição de suas práticas. Discorre sobre a concepção do humor historicamente e de seus vínculos com as ideias de deformidade moral e a condenação ética do riso. Propondo uma perspectiva de ressignificação dessa concepção de riso sobre o tema da diversidade, como objeto de resistência dos autores nas defesas de seus ideais, incentivamos o uso dos quadrinhos como recurso didático na sala de aula.

Palavras-chave: Quadrinhos. Humor. Educação sexual.

Abstract

Humor comic strips in the education for sexual diversity

The work analyzes the role of humor in Brazilian comic strips, whose theme is related to sexual diversity, with the aim of presenting possibilities for theme analysis, such as cross-content, in education for sexual diversity. It consists of a survey of Brazilian publications, with a description of their practices. Discusses the concept of humor historically and its links with moral deformity of ideas and ethical condemnation of laughter. Proposing a redefinition of perspective of this conception of laughter on the subject of diversity, as object of resistance of authors defending their ideals, we encourage the use of comics as a teaching tool in the classroom.

Keywords: Comics. Humor. Sexual education.

A percepção do corpo feminino e masculino através do olhar das crianças: uma experiência em sala de aula¹

Érica Rodrigues do Nascimento AUGUSTINI²

Célia Regina ROSSI³

Introdução

A transformação biológica dos corpos – do homem e da mulher – ocorre num processo, por muitos considerado natural, marcado pela passagem das fases de desenvolvimento teorizadas por alguns estudiosos e transportadas para os livros didáticos adotados pelas instituições de ensino. Tais conteúdos costumam estar veiculados às disciplinas de Ciências e Biologia, tidas como responsáveis pelos assuntos ligados à higiene pessoal, saúde do corpo, desenvolvimento físico e reprodução humana.

Com o avanço das pesquisas científicas, tanto na área educacional quanto em outras áreas do conhecimento, fatores vinculados aos aspectos afetivos, psíquicos e emocionais também foram ganhando notoriedade. O biólogo Jean Piaget, apesar de não ter desenvolvido suas pesquisas visando contribuir

¹ Artigo enviado ao 10º prêmio do Concurso *Construindo a Igualdade de Gênero* em 17/03/2015. Disponível em: <<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

² Mestre em Educação Sexual. FAIBI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga. Ibitinga - SP – Brasil. 14940-000 - ericaaugustini@yahoo.com.br

³ Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades (GSEXs). UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências - Departamento de Educação. Rio Claro – SP – Brasil. 13506-900 celiarr@rc.unesp.br

diretamente para a educação, movimentou o cenário científico da época a partir de suas descobertas sobre as etapas de desenvolvimento da criança, das quais tiveram – e ainda tem – muita relevância para o ensino. Todavia, autores da educação, sociologia, psiquiatria e psicologia, do fim do século XIX, em seus estudos, tais como, Vygotsky, Montessori, Freinet, Freud, dentre outros, já iniciaram uma grande discussão ampliando os conhecimentos acerca dos fatores psíquicos, afetivos, sociais e sexuais para além do aspecto biológico, cada qual com suas particularidades, culminando em novas concepções de ensino que são utilizadas nos cursos de formação de professores.

A intenção deste estudo consistirá em perpassar por tais descobertas concernentes aos aspectos mencionados acima, mais precisamente aos que se inserem no campo da sexualidade, porém entendendo todos eles como dimensões indissociáveis ao ser humano. A autora Jagstaidt (1987) é uma das defensoras desta ideia, pois acredita na união do desenvolvimento intelectual e dos conhecimentos psicanalíticos, num processo de inter-relação entre a vivência e o cognitivo.

E nesse sentido, o distanciamento entre o racional e o emocional que impera em nosso meio, sobretudo nas instituições escolares, constituirá o cerne da discussão que seguirá mais adiante. Entretanto, será apresentada uma experiência didático-pedagógica para que possa ser repensada e replicada nas escolas, ajustando-se a cada realidade em que se encontra.

Para elucidar melhor os níveis de desenvolvimento da mente humana a partir de Freud, citado no livro de Guimarães (1995, p. 46), apresenta-se “[...] O ID, que é a fonte primária instintiva básica da libido; o EGO, que é o nível racional e que coloca na realidade; e o SUPEREGO, o nível moralizador, é a consciência que internaliza a repressão em regras e princípios.”

A autora acima segue explicando a teoria de Freud ao relatar que as fases de desenvolvimento da energia afetiva (libido) são progressivas e movem o organismo em busca da realização de seus objetivos. “Esta energia estaria subdividida em quatro fases: oral, anal, fálica e genital, que serão explicitadas no decorrer do texto.” (GUIMARÃES, 1995, p. 46).

Questões como às representações corporais, estereótipos, heteronormatividade, relações de gênero, identidade sexual ou de gênero, educação em sexualidade, dentre outros também farão parte das discussões, visto que tais abordagens, de alguma maneira, se entrelaçam e traduzem os espaços sociais que constituem o ser humano num processo dialético.

Algumas conceptualizações acerca de terminologias relacionadas com o tema da pesquisa

A busca pela compreensão de determinados termos empregados na literatura relacionada à Sexualidade e a Educação em Sexualidade se faz necessária, uma vez que a tênue similitude pode provocar alguns equívocos com fortes implicações. Procurou-se utilizar apenas algumas autoras da área para evitar possíveis distorções ou evasões de entendimentos.

Iniciando com a palavra sexo, a autora Isaura Guimarães (1995, p. 23) esclarece que “Sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução.”

Os conflitos gerados pelo uso generalizado dos termos, sobretudo, em situações distintas, fizeram com que um grupo de feministas anglo-saxãs se preocupasse em estabelecer diferenciações entre sexo e gênero, por mais sutis que eles pudessem parecer. Para isso foi preciso esquivar-se do determinismo biológico, visando colocar o conceito de gênero no campo das relações sociais. Porém, Louro (1997, p. 22) reflete que,

[...] ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica sobre as características biológicas.

A autora ainda acrescenta que analisar o conceito inserido no campo social justifica-se porque as desigualdades de gênero existentes nas sociedades são construções relacionais, muitas vezes reduzidas a explicações de fundo biológico, fato que resulta no aumento da desigualdade e, consequentemente, na dicotomia social.

Seguindo este raciocínio, Louro (1997, p. 31) cita uma grande pesquisadora do feminino americana, dentro de uma abordagem pós-estruturalista Joan Scott, para expressar que homens e mulheres, nas análises sociais, são comumente concebidos em campos opostos. Subjacente a esta ideia encontra-se uma lógica intransponível de “dominação-submissão”.

Outro termo também muito polêmico é identidade sexual ou de gênero que, segundo a autora Guimarães (1995, p. 25), “[...] Contém a identidade genital, a identidade de gênero e a orientação afetivo-sexual”. Ela destaca ainda que, perceber-se enquanto homem ou mulher, assim como a escolha dos relacionamentos homo ou heteroeróticos são provenientes da junção destas três dimensões.

Guimarães (1995) também explica sobre o termo sexualidade, anunciando que ele é oriundo do século XIX e deve ser compreendido num sentido mais amplo, abrangendo os sentimentos vinculados a diversas sensações produzidas no indivíduo.

Sobre tal assunto, Chauí (1984, p. 10) discorre que temos, assim,

[...] um fenômeno curioso, qual seja, o de que algo suposto ser meramente biológico e meramente natural (sexo), sofre modificações quanto ao seu sentido, à função e à sua regulação ao ser deslocado do plano da natureza para o da sociedade, da cultura e da história.

De acordo com a cultura produzida em nosso meio social, as relações entre os gêneros masculino e feminino mantém um desequilíbrio proveniente da nossa sociedade patriarcal, resultando em uma heteronormatividade que, conforme salienta Santos (2007, p. 5), constitui “[...] determinados modos de ser que não precisam estar ditos de forma explícita, mas que operam em distintas redes na cultura (nas relações sociais, nos currículos, nas pedagogias culturais.” Esses comportamentos cristalizados colocam mulheres e homens em situações adversas, naturalizando formas de agir e pensar.

A infância e os corpos: natureza ou cultura?

O universo infantil sempre esteve envolto de diferentes significados relativos ao contexto social, cultural, econômico e político do qual pertence. Atualmente este universo vem sendo alvo de constantes preocupações no tocante a qualidade dessa infância repleta de informações, atribuições, anseios, incertezas e desestabilizações absorvidas no convívio com os adultos. Além destes aspectos, o fator biológico também se constitui como parte destas preocupações que se desencadearam por diversos motivos.

Mediante a estas questões, alguns autores situados em épocas distintas refletem as condições da criança e o conceito de infância, trazendo importantes contribuições com diferentes enfoques para o aprofundamento de pesquisas. De acordo com o livro *História social da infância e da família*, de Philippe Ariès, até a correspondência entre as classes escolares e as idades dos alunos foram baseadas na compreensão que se tinha de infância nos séculos XV, XVII e XVIII. “Considerava-se primeira infância a idade de 5-6 anos. Aos sete anos, podia entrar para o colégio.” (ARIÈS, 1981, p. 114).

Durante o século XX, as instituições de ensino foram alvo de constantes transformações em decorrência da ascensão burguesa e de outros fatores históricos. Apesar disso, a preponderância sobre a racionalização do ensino continuou no centro das atenções e persiste até os dias atuais. Nesse sentido não houve muitas mudanças, uma vez que a educação formal, sistematizada,

racionalizada, permanece sobrepujando a individualidade dos alunos e suas características de ordem afetiva e emocional.

Ao privilegiar a racionalidade e a objetividade, entende-se a escola como espaço de preparação para a vida social e para o trabalho em oposição aos demais aspectos que integram o ser humano como um todo, sobretudo quando se fala em sexualidade.

A autora Guimarães (1995, p. 35), em uma de suas obras intitulada *Educação sexual na escola: mito e realidade* apresentou uma pesquisa desenvolvida com professoras e uma de suas inferências teóricas aponta que

[...] se a sexualidade e o trabalho se antagonizam pelos níveis de racionalidade, torna-se difícil pensar em sexualidade e educação, que é um processo sistemático e racional, assim poderia parecer inócuo querer fazer uma análise científica da relação “escola e sexo”.

No entanto, a autora reforça a preocupação em estabelecer uma relação dialógica entre estas extremidades.

Estamos tomando esse risco na certeza de um espaço alternativo entre a ciência e o saber e de crer na necessidade de resgate da intuição para a libertação dos preconceitos e discriminações no processo do desenvolvimento sexual. (GUIMARÃES, 1995, p. 35-36).

De fato, conforme a pesquisa da autora aponta, esta aproximação entre o emocional e o racional revela-se possível de ser experimentada e vivenciada, uma vez que as professoras entrevistadas reconhecem as suas limitações em relação aos conteúdos sexuais e mostram-se favoráveis a implantação sistematizada desta temática no ensino, porém, não souberam dizer como isso se concretizaria, reeconhecem também que a Educação Sexual precisa ser iniciada o quanto antes e que deve existir um respeito mútuo e ao mesmo tempo individual em relação ao desenvolvimento dos discentes (GUIMARÃES, 1995).

Neste ponto da discussão recupera-se as contribuições psicanalíticas de Freud mencionadas na introdução desse estudo, articuladas ao desenvolvimento cognitivo, credenciado pelos conhecimentos piagetianos.

Portanto, as fases de maturação da libido serão explicitadas sucintamente nas linhas a seguir, com o objetivo de fornecer ao leitor elementos capazes de subsidiar a compreensão das relações teóricas pretendidas.

A fase oral inicia-se na boca, desde o contato entre o bebê e a mãe durante a amamentação, configurando-se numa relação afetiva. É a experimentação de prazer por meio da estrutura sensorial.

A fase anal ocorre por volta do segundo e terceiro anos de vida, onde a libido se desloca para o controle dos esfíncteres. Coincide com o período de desenvolvimento da fala, do andar, enfim, da apreensão do mundo. Conforme consta na interpretação da autora, a relação que se funde na projeção – sensação de aceitabilidade – e no controle – sentimento de rejeição – são condições essenciais para o equilíbrio da mente humana.

A fase fálica é conhecida pela fase de curiosidade em relação aos órgãos genitais dos meninos e das meninas. Além disso, é nesta fase que os sentimentos de ciúmes, inveja, atração, amor entre filhos e pais se intensifica, caracterizando o período denominado de complexo de Édipo – para menino – e Electra – para menina. Segundo esta fase, o menino luta pelo amor da mãe e, para isso, abre disputa com o pai, mesclando sentimentos de ódio e admiração. Da mesma forma acontece com a menina em relação ao pai.

O período de latência é marcado pela transferência da repressão causado pela fase anterior para atividades de outras ordens como: o estudo formal – início da escolarização – e social.

A fase genital conferida à adolescência é definida pela aproximação do biológico e do psicológico, numa espécie de regulamentação destes aspectos, onde o erotismo culmina na área genital. Ao atingir esta fase, o adolescente torna-se capaz de estabelecer laços afetivo-sexuais e essa condição, quando bem resolvida, reflete na vida adulta, tanto na vida particular como na profissional (GUIMARÃES, 1995).

Mas de que modo o aspecto afetivo se intercruciza com o cognitivo? Para o autor Erikson, mencionado por Guimarães (1995), o processo identificatório constitui-se como o núcleo central da personalidade, decorrente de um constante movimento entre a força libidinal e o ambiente social, caracterizado por meio de estágios do desenvolvimento humano. Apreende-se, então, que a identidade sexual, masculina e feminina, externaliza as experiências particulares, que também se constituem ao estabelecerem contato com o meio social, num processo simultâneo.

Neste sentido, a autora Louro (2001, p. 11) complementa que

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura.

Sendo a instituição escolar um dos espaços no qual a criança passa a maior parte do seu tempo (re)produzindo cultura, tal ambiente contribui para alicerçar a sexualidade humana por meio das relações interpessoais. O condicionamento

do corpo humano para práticas silenciadas da sexualidade é reforçado pelos educadores, mesmo que inconscientemente. Novamente Louro contribui com suas reflexões, expressando que “[...] A escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la.” (LOURO, 2001, p. 26).

Outra disciplina utilizada para este fim, além da Biologia, costuma ser a Educação Física. Para obter maior clareza a este respeito, vale resgatar um pouco da sua origem.

O intercurso das práticas esportivas no Brasil, especialmente na década de 30, possibilita uma reflexão mais aprofundada acerca das intervenções exercidas no tocante a expressão corporal que se tem na atualidade, tanto em nível de decisões políticas – ao incorporar em suas diretrizes nacionais um conjunto de ações visando o desenvolvimento do corpo – quanto de sociedade, que perpassam pelos interesses políticos na medida em que mantém seus corpos regularizados socialmente.

Conforme a literatura descreve, as iniciativas governamentais e parlamentares daquela década ainda eram consideradas tímidas em comparação aos eventos patrocinados pelas organizações privadas. Entretanto, o governo Vargas conseguiu estabelecer uma nova relação entre política e corpo, com vistas ao desenvolvimento de uma educação vinculada com o civismo (PARADA, 2011).

As transformações que vinham ocorrendo no âmbito educacional em relação à formação da criança denotava o modelo de cidadão do qual a ordem nacional da época ansiava. Nesse sentido, os pedagogos envolvidos no movimento reformista da Escola Nova preocupavam-se com temas que tratassem da higiene e do cuidado com o corpo (PARADA, 2011). Subjacente a esta concepção identifica-se algumas ações políticas visando conter o alastramento de doenças nocivas que acometiam a população, sobretudo as crianças e, portanto, acreditava-se que as escolas poderiam cumprir esta função, além dos interesses comportamentais de adestramento corporal, transmitidas pelas posturas dos educadores e em seus modos de assumirem os conteúdos pedagógicos.

Atualmente as escolas não mudaram em quase nada as suas concepções acerca das condutas morais que desejam conquistar, ou melhor, desenvolver coercitivamente em seus alunos. Desse modo, a liberdade de expressão não encontra espaço para manifestar-se, comprometendo a vivência dos prazeres e desejos que poderiam ser experimentados de forma plena, não fosse o condicionamento exercido pela sociedade em busca dos padrões civilizatórios politicamente aceitáveis.

Outro fator bastante comum em nosso meio está em projetar a nossa felicidade - realização pessoal e profissional - para o futuro, criando expectativas

em relação a um tempo irreal. Não se trata de abolir nossos planos de vida, afinal, a garantia da nossa sobrevivência também depende das descobertas do ser humano, das quais as ações do presente implicam a antecipação do futuro. Acautelar estes excessos entre o hoje e o amanhã se constitui num grande desafio para os nossos tempos.

De acordo com esta ideia de futuro enquanto ideal de vida, o autor Maurício Parada (2011) relembra o desdobramento de tais objetivos para a educação, inspirados nas práticas de exercícios físicos como entretenimento social realizado em associações e clubes, conforme já foi mencionado. Na educação, estas práticas intencionavam a formação de cidadãos obedientes por meio do adestramento de seus corpos, tendo como principal argumento a preocupação com os valores morais e cívicos, construídos na infância e solidificados na fase adulta. Nessa mesma época em que surgia o movimento Escola Nova, as propostas reformistas por ela defendidos incluíam temas sobre a higiene e os cuidados com o corpo, hábitos estes também acudidos pelos médicos, bem como por outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a psicologia infantil (PARADA, 2011). Pode-se entender que tais cuidados depositavam nos indivíduos a perspectiva de corpos saudáveis, capazes de representar e defender a sua nacionalidade sob qualquer circunstância.

Vale lembrar que estas mudanças ocorreram primeiramente no ensino secundário, estendendo-se gradativamente às escolas de cursos normais e às primárias. Além disso, o ato de projetar o ideal para um momento distante do nosso, tão valorizado pelas escolas, revela a importância dada à racionalidade humana, em detrimento às relações de cunho subjetivo e emocional.

O passado também produz emoções capazes de aprisionar a nossa realidade, tanto pelas experiências vividas – sendo elas boas ou ruins –, quanto pelo receio do desconhecido e, portanto, ficar com as lembranças do passado pode transmitir a sensação de controle sobre o tempo, uma vez que a morte assombra o ser humano e, viver o presente fazendo planos para o futuro, de alguma forma, nos aproxima dela. Além disso, a racionalização tão valorizada desde outros tempos continua exercendo o seu poder de sublimação. Nas palavras de Perez Laborde (1998, p. 67), é possível refinar essa compreensão de que

O homem moderno já não chora com seu peito, mas intelectualiza seu pesar; não geme com seu orgasmo, mas pensa se esteve bem (ou não); não ri com a barriga, nem ama com a alma. Está mais perto da morte do que da vida.

Objetivos

O objetivo geral desse estudo consistiu em descrever e analisar as concepções de crianças entre 9 e 11 anos de idade em relação a construção das imagens de masculino e feminino e seus papéis sociais.

Neste sentido, os objetivos específicos incidiram sobre a probabilidade de identificação dos estereótipos de gêneros, visando analisá-los no contexto da proposta de uma atividade destinada às crianças, em que deveriam selecionar imagens de revistas e atribuir características a homens e mulheres. Também objetivou-se compreender de que maneira as imagens de masculino e feminino são construídas dentro e fora do âmbito escolar, tanto por meio da própria atividade como também pelas justificativas verbais das crianças.

Metodologia

O presente estudo objetivou-se a investigar as percepções de crianças acerca dos corpos masculinos e femininos encontrados em revistas diversificadas, por meio de uma atividade proposta para esta finalidade. Estas crianças, com idades entre nove e onze anos, estão matriculadas no 4º ano do ensino fundamental I, em uma escola estadual localizada no interior do estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa 22 estudantes do 4º ano do ensino fundamental I, sendo 12 meninas e 10 meninos. Porém, a sala é composta por 26 alunos, sendo 14 meninos e 12 meninas, mas quatro deles – três meninos e 1 menina – haviam faltado neste dia.

De acordo com a legislação vigente – Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade (ou perto de completar) no 1º ano do ensino fundamental I, ampliando os ciclos I e II de oito para nove anos a partir de 2006, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), a idade das referidas crianças correspondem ao período subsequente aos anos anteriores, variando entre nove e dez anos.

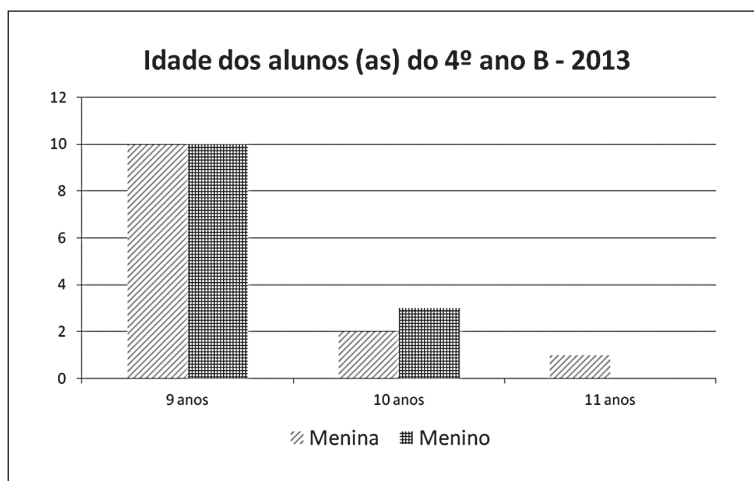
Apenas uma aluna tem onze anos por motivo de evasão escolar. Aquelas crianças que têm 10 anos justificam-se porque tiveram que ingressar no ensino fundamental com seis anos pelo fato de completarem idade apenas no segundo semestre do ano escolar.

A pesquisa contou com uma revisão literária de cunho qualitativo, pois como descreve o autor Martins (2012, p. 68), é “[...] A busca, em todas as fontes possíveis, do que já foi escrito sobre o tema em estudo; é a fundamentação do seu trabalho.”

Além da revisão bibliográfica, o estudo configurou-se também em uma pesquisa de campo de caráter descritivo e exploratório, Deslandes (1994, p.31) ressalta que “A *fase exploratória* de uma pesquisa é, sem dúvida, um momento mais importante [...]”.

Portanto, a preocupação com a qualidade das obras selecionadas para a fundamentação teórica reflete a seriedade com a qual a análise dos resultados desse estudo foi desenvolvida. Segue abaixo um gráfico com as idades cronológicas das crianças.

Gráfico 1 – Idade dos alunos (as) do 4º ano B - 2013



Fonte: Elaboração própria.

Para obtenção da pesquisa, as crianças receberam diversas revistas e folhas de papel A4, além da consigna da professora para a execução da proposta, em que deveriam atribuir às figuras recortadas: nome, profissão, idade, características físicas, atividade que desenvolve e estado de saúde. Desses itens, três aspectos foram eleitos para a análise, sendo eles: a idade, a profissão e as características físicas. Para este último, considerou-se dois adjetivos para homens e dois para mulheres.

Os recortes das discussões e questionamentos foram categorizados para facilitar a compreensão da análise obtida que, segundo Gomes (2000, p.73):

Nem sempre a tarefa de formular categorias a partir dos dados coletados é simples. Às vezes, transformar essa tarefa pode se transformar numa ação complexa e isso só pode ser ultrapassado com a fundamentação e a experiência do pesquisador. Por outro lado, a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais também requer sucessivos aprofundamentos sobre as relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados.

Resultados e Discussões

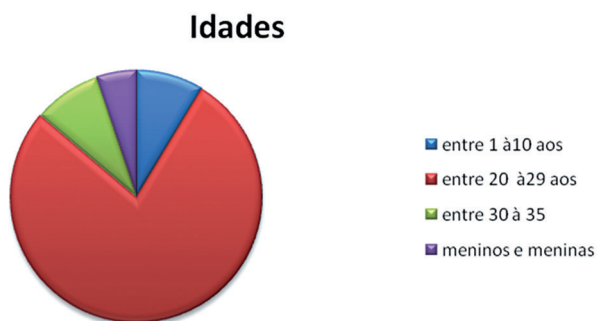
Os alunos mostraram suas produções com as imagens de diversas pessoas para que o debate pudesse ser iniciado. Durante todo o desenvolvimento e socialização da atividade, as crianças tiveram espaço para justificarem as suas escolhas e a maioria disse ter usado a “beleza como critério”. Após a conversa

interventiva com os alunos, foi possível observar a interiorização dos valores de pessoas próximas a eles e com isso evidenciou-se a reprodução de condutas sexistas e preconceituosas. De acordo com a fundamentação de categorias, segue abaixo a divisão das mesmas.

Idade

Cronologicamente o ser humano é marcado por números no qual denominamos de idade. Esse começa a ser contado logo após o seu nascimento. Na idade média, as idades da vida, assim como procuravam demarcar, “[...] eram também uma das formas comuns de conceber a biologia humana, em relação com as correspondências secretas internaturais.” (ARIËS, 1973, p. 6). Mas também temos outras idades psicológicas, porém a que mais nos chamar a atenção são as idades que os outros nos dão. As crianças por sua vez também aprende isto no seio familiar. Essa primeira questão possibilitou a elas esse entendimento. Ademais, a imagem corporal das revistas é atribuída à idade e aquela que mais chamaram a atenção das mesmas.

Gráfico 2 – Idades



Fonte: Elaboração própria.

Mediante a tais resultados relacionados à idade, pode-se verificar que dos 22 alunos somente dois meninos atribuíram acima de 30 anos para as mulheres selecionadas – para uma, 34 e para a outra, 35 anos. As demais giraram em torno dos 20 e 29 anos, tanto nas atividades dos meninos quanto das meninas. Teve um aluno que escolheu uma menina e lhe atribuiu 10 anos. Esta estava junto com um menino, do qual o aluno lhe atribuiu 11 anos. Três alunos deram abaixo de trinta anos – entre os 20 e 29 – e um aluno recortou um bebê, dando-lhe 2 anos de idade. Ao analisar as idades conferidas a homens e mulheres, houve uma preocupação em colocar mais idade para os homens. Acredito que, para isso, devam ter se atentado para a aparência, uma vez que, a julgar por elas, era esta a impressão que dava.

Profissão

Quanto à profissão das mulheres, tanto meninos quanto meninas escolheram:

Modelos, manequins, atrizes, cantora (uma) e miss (uma), fotógrafa (uma). Os meninos escolheram: artistas, modelos, estilista (uma) e bancária (uma).

Nesse sentido, observa-se que dentre as profissões eleitas estão aquelas em que as crianças entendem ser as mais almejadas pelas pessoas, sem ter consciência direta disso. Pode-se inferir que a influência da mídia, além das conversas informais nos ambientes em que estão inseridas, também funciona como um sinalizador desse resultado. Também podemos inferir que as indústrias prestam um (des)serviço ao consumidor, reforçando as desigualdades de gêneros por meio da produção de produtos estereotipados. Na sequência deste fato, a mídia perpetua a construção destes papéis binários. Nas revistas, especialmente as direcionadas ao público feminino, evidencia-se a ausência de debates políticos e econômicos, como se fossem assuntos exclusivos do universo masculino. De acordo com Swain (2001, p.70)

O feminino aparece reduzido a sua expressão mais simples e simplória: consumidoras, fazendo funcionar poderosos setores industriais ligados às suas características “naturais” domesticidade (eletrodomésticos, produtos de limpeza, móveis), sedução (moda, cosméticos, o mercado do sexo, do romance, do amor) e reprodução (produtos para maternidade/ crianças em todos os registros, da vestimenta/ alimentação aos brinquedos).

Diante do exposto, ainda há muito que se discutir com vistas a promover a equidade de gêneros, a começar pelos diálogos iniciados com crianças, com propostas de debates e reflexões destes padrões e estereótipos sexistas.

Características Físicas

Como última categoria de discussão e análise, o que se pode notar atualmente, tanto nos espaços escolares como em qualquer outro ambiente, diz respeito aos estereótipos de beleza e padrões sociais que são interiorizados pelas crianças, visto que os desenhos, novelas, revistas, dentre outros elementos, permeiam o universo infantil.

Para tanto, as crianças foram orientadas a atribuírem dois adjetivos para cada gênero— e o que mais se obteve como resposta de ambos – meninas e meninos – foram:

Magra/magro, bonita/bonito, alta/alto, cabelos loiros ou pretos, pele branca. Porém, os meninos não usaram “bonito” como adjetivo para os homens, e as meninas – algumas delas, – escreveram “feio” para as figuras masculinas.

Dentre as imagens masculinas, os meninos escolheram mais homens do que mulheres, e as idades predominantes ficaram na média dos 30 e 42 anos.

Sabe-se que heterogeneidade da sala de aula não permite o nivelamento de tais interpretações, nem mesmo os efeitos das ações exercidas pelo docente, até quando esse espera obter resultados homogêneos. Isso porque, de acordo com Goellner (2013, p.190)

Por certo que a escola não é um local que atua de forma semelhante e homogênea sobre a educação dos corpos e dos sujeitos. Nesse sentido, não há como mencionar uma maneira única de educação dos corpos, pois ela envolve processos e espaços tão diversos quanto necessários.

Nas discussões que seguiram para esse item, todos e todas puderam verbalizar o motivo de suas escolhas, justificando-as em tom de conversa informal. Logo tais códigos sociais foram sendo expressos durante o debate, e a diversidade de opiniões, verificada. Segue abaixo um trecho da conversa.

Um menino se manifestou dizendo que tinha escolhido o Neymar porque joga bola, mas não o achava “bonito”. Um segundo aluno disse que achava o jogador bonito e os demais mostraram-se indignados. Um terceiro aluno completou dizendo que não é normal achar homem bonito e o mesmo aluno que defendeu essa possibilidade questionou-o se não achava o seu pai bonito. Ele disse que era diferente, mas não soube argumentar mais nada. Falou também que mulher achar mulher bonita é normal porque elas copiam as unhas, o cabelo, as roupas.

Apesar da descontração do ambiente, a professora manteve-se atenta às respostas e argumentos das crianças, preocupando-se em identificar indícios que confirmassem as hipóteses iniciais em relação ao discurso impregnado de estigmas, preconceitos e estereótipos de beleza expostos pelas mesmas, como dito acima. Nesse sentindo, o respeito mútuo e concessão do espaço para o diálogo representaram uma relação horizontal estabelecida entre docente e discente, privilegiando a construção coletiva do conhecimento, partindo do contexto familiar e social de cada criança.

Para Junqueira (2013, p. 13)

[...] Vale ressaltar: se quisermos construir um modelo educacional efetivamente incluso, precisamos repensar os valores hegemônicos (e as relações de poder) que nortearam, até aqui, a edificação de uma escola para poucos. Assim, é preciso também debater critérios de que nos valem para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e as atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e aprender [...].

Portanto, romper com antigos modelos de ensino em que colocam alunos como receptores passivos do processo de ensino e aprendizagem reacende uma esperança, ao mesmo tempo em que sinaliza para novas perspectivas que incluem também as questões de sexualidade e relações de gênero.

Considerações Finais

No presente estudo discorremos sobre os tabus identificados na educação formal mediante uma experiência realizada com estudantes de um 4º ano do ensino fundamental I, vinculados à sexualidade e às questões de gênero no contexto escolar. A atividade aplicada revelou os conceitos que as crianças carregam em relação ao que consideram como características fundamentais para distinguir homens de mulheres, revelando a presença de estereótipos que antagonizam o universo masculino e o feminino. Além dessa diferenciação de gênero, os estereótipos de beleza também protagonizaram as escolhas das imagens, bem como os discursos empregados em suas falas no momento da socialização da atividade.

Neste sentido, admite-se que falar em sexualidade nos diversos aspectos dos quais ela abrange ainda é um campo que necessita de cautela para a sua inserção, quer seja nos contextos escolares, familiares e/ou outros espaços sociais, razão pela qual procurou-se delinear durante as articulações entre a experiência analisada e a literatura existente sobre o assunto.

Contudo, mesmo constatando todas essas questões expostas no estudo, à intervenção da professora para a referida atividade significou uma possibilidade de reflexão com vistas a possíveis mudanças de comportamentos nas crianças, desde que propostas como essas não sejam aplicadas esporadicamente, mas que sejam incorporadas no projeto político pedagógico da escola, assim como projetos didáticos ou abordagens interdisciplinares mediante um planejamento organizado para essa finalidade e pedagogicamente sistematizado. Neste sentido, a repercussão de boas situações de aprendizagens dentro da escola, envolvendo as questões de Educação em Sexualidade e relações de gênero, pode contribuir para um novo olhar diante da nossa realidade escolar, que poderão possibilitar modificações na comunidade, diminuindo assim, a violência de gênero, o preconceito, o sexismo e os modos de exclusão.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksmsn. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

_____. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual, essa nossa (Des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. [et al.] **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.31-50.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOELLNER, S. V. O CEMEF/UFGM: partilhando experiências, produzindo saberes, inspirando sonhos. In: LINHALES, M. A.; NASCIMENTO, A. (Org.). **Organizando arquivos, produzindo nexos: a experiência de um Centro de Memória**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p.187-194.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

JAGSTAIDT, V. **A sexualidade da criança**. São Paulo: Manole, 1987.

JUNQUEIRA, R. D. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gênero e sexualidade. In: SILVA, F. F. da [et al.]. **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. 3.ed. rev. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p.8-14.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, J. J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 6. ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARADA, M. Corpos infantil e nacional: políticas públicas para a criança durante o Estado Novo. In: PRIORE, M. D.; AMANTINO, M. (Org.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 351-370.

A percepção do corpo feminino e masculino através do olhar das crianças: uma experiência em sala de aula

PEREZ, L. E. Corpo-a-corpo pela vida. **Revista Humanidades**, Brasília, ano V, n.19, p.65-72, 1998.

SANTOS, L. H. S. **Heteronormatividade e educação**. [s.l.: s.n.], 2007. no prelo.

SWAIN, T. N. Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.15, n.3, p.67-81, jul./set. 2001.

Resumo

*A percepção do corpo feminino e masculino através do olhar das crianças: uma experiência em sala de aula*⁴

O ensino fundamental I do nosso sistema educacional brasileiro encontra-se envolto de temas tabus e polêmicos concernente às questões de sexualidade. Os padrões de beleza e as questões de gêneros heteronormativos existentes em nossa sociedade produzem nas crianças modelos comportamentais estereotipados, estimulados pelos mais diversos meios sociais e (in)formativos. O presente estudo tem como objetivo investigar as percepções de crianças com idades entre nove e onze anos, matriculadas em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, acerca dos corpos masculinos e femininos encontrados em revistas diversificadas. Para tanto, a pesquisa consistiu na investigação empírica de caráter analítico-descritivo, por meio da abordagem qualitativa. A coleta dos dados utilizados para análise versou sobre uma proposta de atividade apresentada pela professora, em que consistiu na seleção de imagens masculinas e femininas presentes em revistas diversificadas, cabendo às crianças eleger tais imagens por meio de critérios pessoais. Em linhas gerais, essa atividade possibilitou uma discussão que girou em torno de questões localizadas no campo da sexualidade e das relações de gênero, pois foram concedidos espaços para se ouvir os alunos/as e suas percepções sobre o assunto, mediadas pela intervenção da professora. No entanto, não houve interferência nas respostas crianças no sentido de direcioná-las, mas de conduzir o discurso de maneira respeitosa e reflexiva. O resultado evidenciou a incorporação dos estereótipos sociais reproduzidos pelas crianças, desde a escolha que fizeram até as características bem definidas e demarcadas entre as imagens e as funções realizadas por homens e mulheres; suas idades, profissões e características físicas, em campos quase sempre opostos. Esta identificação foi evidenciada tanto por meio das imagens selecionadas por elas quanto por suas falas ao justificarem as escolhas realizadas. Dessa forma, consideramos a relevância deste estudo por proporcionar uma reflexão em relação à percepção das crianças no tocante a beleza dos corpos e dos papéis sociais exercidos em nossa sociedade, estimulados e identificados por meio das imagens contidas em revistas generalizadas e pelos discursos construídos em suas expressões. Tais discursos revelaram a naturalização dos papéis binários e desiguais entre as funções atribuídas a homens e mulheres, bem como aos padrões de estereótipos de gêneros ligados a vaidade, consentida para mulheres, mas não para homens. As características físicas também foram identificadas como padrões estereotipados, tanto em relação aos perfis comuns (magro/a, alto/a, loiro/a) quanto aos localizados em campos distintos (cabelos curtos para homens, longo para mulheres). Da mesma forma, as roupas e acessórios se constituíram enquanto objetos observáveis das crianças, distinguidos entre os de uso masculino e feminino. Diante destas evidências, confirmou-se a incorporação de conceitos e preconceitos arraigados historicamente pela sociedade ocidental, dos quais acabam sendo associados à função biológica que difere homem e mulher e que são cristalizados como verdades incontestáveis. A omissão destes debates em sala de aula camufla a necessidade de discuti-los e desconstruí-los, pois ao subjuga-los, cria-se a ilusão de que são irrelevantes e inoportunos em razão do silêncio/proibição que lhes conferem. Em contrapartida, propostas como esta desvelam o quão aparente é esta ideia, constituindo-se numa relação de poder que perpetua as desigualdades de gênero.

Palavras-chave: Criança. Escola. Estereótipo. Relações de gênero. Sexualidade.

⁴ Artigo enviado ao 10º prêmio do Concurso *Construindo a Igualdade de Gênero* em 17/03/2015. Disponível em: <<http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Abstract

The male and female body perception through the children's point of view: an experience in the classroom

The elementary schools of our Brazilian educational system are shrouded with tabooed and controversial themes, concerning to the matters of sexuality. The beauty standards and the matters of current heteronormative genders in our society form in children stereotyped behavioral models, stimulated by the most diverse social and (in) formative environments. This study's objective is to investigate how children within the age of nine to eleven years old, enrolled in a public school in the state of São Paulo, perceive the male and female bodies found in various magazines. Therefore, the research consisted in an empirical investigation with analytical and descriptive nature, through qualitative approach. The data collection used for the analysis expounded on an activity proposal presented by the professor, that consisted in the selection of various images of males and females contained in several magazines, where the children are responsible for electing those images through personal criteria. In fine lines, this activity allowed a discussion centered on the sexuality and gender relations fields, because a space was granted for the students' opinions and perceptions, in this topic, to be heard, mediated by the professor. However, there was no interference to incline the children's response, but rather to conduct the conversation in a reflexive and respectful way. The result revealed the incorporation of social stereotypes incorporated by the children, from the choices they made, to the well-defined characteristics between the images and the functions performed by men and women; their age, career and physical characteristics in fields almost always opposite. This identification was evidenced by both the selected images and the reason why the children chose the images. In this way, we have considered the relevance of this study because it provides a reflection on the children's perception of beauty and the exercised social roles in our society, stimulated and identified through magazine images and the speeches contained in their expressions. Such speeches revealed the naturalization of the binary and unequal gender roles attributed to men and women, as well as the stereotypical gender standards connected to vanity, consented to women, but not to men. The physical features were also identified as stereotypical, both the general (thin, tall, blond) and the specific to different fields (short hair for men, long for women). In that same way, clothes and accessories that were observed by the children were also distinguished between the male and female usage. Facing such evidences, it was confirmed the incorporation of concepts and preconceptions, historically rooted in Western society, those that which end up being associated with the biological function that differs men from women and that are crystalized as incontestable truths. The omission of these debates in the classroom camouflages the necessity of debating and deconstructing them, creating the illusion that they are irrelevant and inopportune in light of the silence or prohibition that are bestowed upon them. In contrast, proposals like this one unfold how clear this idea is, creating a relation of the power that perpetuates the gender inequality.

Keywords: Children. School. Stereotype. Gender relations. Sexuality.

Violência doméstica contra o homem: de agressor a agredido

Flávia Saletti Grecco DOTOLI¹
Andreza Marques de Castro LEÃO²

Introdução e justificativa

A violência Doméstica é um problema de natureza social que vem afetando centenas de mulheres em todo mundo. É uma amostra que traz como conceito a violência de gênero atingindo mulheres de todas as faixas etárias e de diferentes classes sociais, regiões, grupos étnico-raciais, graus de escolaridade, orientação do desejo sexual e religião (CÔRTEZ, 2012).

Na tentativa de atender as demandas advindas de agressão contra as mulheres alguns órgãos foram implantados quais sejam: SOS, Delegacias Especializadas de atendimento à mulher, casas de abrigo, legislações específicas, centros de referência da mulher, dentre outros. Estes instrumentos surgiram a partir das manifestações públicas, pesquisas centralizadas na compreensão da dinâmica das relações de violência, assim como, lutas travadas pelo movimento de mulheres e feministas na ocasião em que questionavam a situação social das mulheres, resultando em inúmeras conquistas (CÔRTEZ, 2012).

¹ Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - fgdotoli@yahoo.com.br

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Psicologia da Educação – Pós-graduação em Educação Sexual. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - andrezaaleao@fclar.unesp.br

No Brasil a resistência feminista contra a violência sofrida pelas mulheres ocasionou transformações históricas nos processos no âmbito legislativo, institucionais e legais. Tais transformações se iniciaram no período da ditadura militar, sobretudo, na década de 1970, quando no panorama das demandas pela anistia política de centenas de homens e mulheres vítimas da violência militar, segmentos do movimento feminista brasileiro se compeliram em delatar a violência cometida contra as mulheres no próprio lar. Esta ação de resistência se fortaleceu com várias estratégias de luta, dentre elas, a nominação da expressão “violência contra a mulher”, seguida pela demanda por políticas públicas a fim de coibi-la. (BANDEIRA, 2009). Segundo Côrtes (2012, p.150) o

[...] movimento feminista e o movimento de mulheres configuraram-se como protagonistas mais contundentes da politização da violência doméstica no Brasil, na década de 1970, na medida em que transgrediram dicotomias e fronteiras, inserindo, no espaço público, o debate e a denúncia referentes àquela modalidade de crime considerada estanque do espaço político, alheia à responsabilidade do Estado. Justamente por acometer mulheres no espaço intrafamiliar, em relações afetivas, a violência doméstica não é postulada como problema estrutural, ou como uma violação dos direitos humanos, assim como outras formas de violências que ocorrem nas ruas, perpetradas por estranhos.

No que concerne à implantação de conselhos da condição feminina e as Delegacias da mulher, Blay (2003) discorre que mediante anistia ocorrida em 1979, bem como, a eleição direta de governadores em 1982, concomitantemente com a reorganização partidária, o universo feminista iniciou um período de fortalecimento, contudo, se segmentou em grupos partidários.

Em 1983 foi criado o primeiro Conselho Estadual da Condição feminina na cidade de São Paulo para fazer frente às demandas de igualdade de gênero, órgão este voltado de modo eminente para a repressão da violência contra a mulher, tonificando vários grupos feministas de apoio a essas mulheres, um trabalho voluntarioso e com escassos recursos (BLAY, 2003).

Outrossim afirmou Blay, (2003) que em anos anteriores a criação do Conselho Estadual, as mulheres recorriam as Delegacias em geral, visto que sentiam-se ameaçadas ou vítimas de incompreensão, machismo e violência sexual. A partir da criação das delegacias de Defesa da mulher (DDM) todo o quadro passou a ser alterado, isto é, o serviço nas Delegacias era prestado e ainda é por mulheres, mas este modelo não bastava apenas, visto que muitas das profissionais foram socializadas numa cultura machista e agiam de acordo com tais padrões. Observou necessidade expressiva em realizar treinamentos e conscientizações para a capacitação destas e novos profissionais, sobretudo no entendimento de

que meninas e mulheres tinham o direito de não aceitara violência cometida por pais, padrastos, maridos, companheiros e outros.

A tarefa de reciclar os profissionais deverá passar pelo crivo da educação permanente, pois os quadros funcionais e problemas alteram as intervenções diante da mulher agredida em busca de acolhimento. Decompor essa relação de subordinação de gênero foi o início de uma revolução parcialmente bem-sucedida nos papéis sociais, embora os crimes de gênero tenha continuado. Estudos identificaram que os crimes não incidiam apenas dos maridos, mas outros parceiros também agrediam e matavam as mulheres sob os mais diversos ensejos (BLAY, 2003).

Nesta acepção, na área estratégica nº 4 inserida no V Plano Nacional contra Violência Doméstica e de Gênero (BRASIL, 2013, p.7025)

A qualificação permanente de profissionais, que intervêm na prevenção e combate à violência de gênero e à violência doméstica, tem sido essencial, promovendo uma atuação mais adequada às exigências e conduzindo a que as vítimas confiem cada vez mais no sistema de apoio existente, sendo fundamental para revelar a violência que ainda se encontra invisível. Uma melhor capacitação de profissionais nesta área também contribui para a diminuição da vitimação secundária e da revitimação. No que se refere às forças de segurança, pretende -se intensificar o esforço considerável já realizado nos últimos anos, através da concepção e aprovação de um plano de formação para a PSP e GNR que abranja todas as esquadras e postos. Esta área estratégica inclui 7 medidas centradas na qualificação técnica e pessoal de profissionais de diversas áreas de atuação, que trabalham, direta ou indiretamente, com as vítimas de violência doméstica e de gênero e respetivos(as) agressores(as). Constituem seus objetivos estratégicos: 1) Intensificar a formação de profissionais; 2) Criar e implementar referenciais de formação orientados para a intervenção com públicos particularmente vulneráveis.

De acordo com Bandeira (2009, p.403) em meados de 2000

[...] a intensificação da luta pela democratização dos direitos humanos e pela cidadania impulsionou a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, que se efetivou em 2003, e esteve presente na elaboração da nova legislação destinada a erradicar a violência contra as mulheres, fenômeno que ainda hoje se expressa em dados alarmantes.

Ante isto, compreende-se que o processo de luta neste movimento se ultimava para a extinção da opressão (dominação exploração) das mulheres, estando além de colocá-las em situação de equidade com os homens. Objetivando

o estabelecimento das relações sociais inclinadas na equidade substantiva. Assim, a interlocução entre algumas vertentes deste movimento tem sido fecundo com sujeitos coletivos que atuam na organização da classe trabalhadora, quais sejam: sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais e outros sujeitos coletivos (SANTOS; OLIVEIRA, 2010). Não obstante, nota-se que a mulher buscou legitimar seus direitos e, acima disso, firmou este conceito através da legitimação jurisprudencial.

Em sentido contrário, conforme aponta Bandeira (2009, p.405)

[...] a performance masculina tem resistido aos processos de mudança, tentando preservar os modelos culturais e cognitivos que lhes garantem o *status quo*, as assimetrias em relação ao exercício do poder estabelecido no grupo, onde predominam práticas de hierarquia e de mando extensivas aos operadores do direito.

Neste sentido, no caso das relações conjugais a prática cultural do “normal masculino” como a posição do “macho social” apresenta suas atitudes e relações violentas como “atos corretivos” (MINAYO, 2005).

Geralmente quando narram seus comportamentos de violência os maridos (parceiros) costumam salientar que anterior a agressão buscam “avisar”, “conversar” e posteriormente, se as vítimas, no caso suas mulheres (parceiras) não se submetem e obedecem ao comando, usam da força para agredi-las, considerando, portanto, que as atitudes advindas de suas mulheres, incluindo por extensão suas filhas, se encontram bem distantes da conduta ideal da qual se julgam guardiões, e, necessitam agir para garantir e controlar todas as atitudes e comportamentos delas (MINAYO, 2005).

Um discurso teórico importante a delinear se encontra no IV Plano Nacional contra a Violência Doméstica (BRASIL, 2010). Este plano consolidou na implantação de estratégias de intervenção no sentido de realizar prevenção a reincidência com intervenções voltadas aos agressores. Quanto a trabalhos preventivos neste desfecho é real que esta área estratégica revolve como inovadora integrando seis medidas que tem a pretensão de reduzir o risco a revitimização/reincidência pautado como crime de violência doméstica as atuais vítimas, ou na prevenção a vitimação em futuras relações, sendo atualmente definida como uma prioridade em nível europeu. Neste sentido, o vasto arranjo para se implantar programas voltados à prevenção da reincidência com agressores vem resultando em um conjunto de constatações tais como: insuficiência em trabalhar apenas com as vítimas; a intervenção contíguo aos agressores colabora para a alteração dos estereótipos e das crenças socialmente enraizadas, que, ajudam a vincular as condições geradoras e a aceitação da violência doméstica; sendo expressivamente necessário trabalhar transversalmente as questões que vinculem ao agressor a atribuição da responsabilidade.

Concomitantemente as estratégias apontadas, alguns objetivos se atrelam às intervenções propostas no IV Plano Nacional contra Violência Doméstica. Assim, foram esboçadas seus objetivos: Prevenção à reincidência; Disseminação e inovação de metodologias de controle penal, redução e alteração de comportamentos abusivos dos agressores, garantia da segurança as vítimas, a par da assunção da responsabilidade por parte do agressor e Promoção da eficácia dos mecanismos jurídico-penais.

Doravante, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013 (BRASIL, 2013, p.7024), no V Plano Nacional contra Violência Doméstica e de Gênero vem de encontro com políticas de prevenção da reincidência da violência, dando evidência na assistência aos agressores quando esclarece que

Sendo a problemática da violência doméstica de extrema complexidade e implicando muitas vezes uma proximidade de risco entre vítimas diretas/indiretas e agressores (as), a intervenção junto de agressores(as) torna-se uma prioridade, atendendo à necessidade de proteger as vítimas e prevenir a reincidência. Por outro lado, intervir junto de agressores (as) é um forte contributo para a interrupção de ciclos de reprodução de comportamentos violentos.

No tocante as formas de violência, bem como, a importância de realizar e estruturar legalmente medidas de prevenção e extinção da violência, salutar se torna entender como se concretiza na jurisprudência o conceito e formas de violência doméstica no contexto feminino, e assim, dar a condição de se ponderar de que maneira se aplica a mesma lei para os homens. Diante disso, para buscar compreender como é aplicada a lei direcionada às mulheres alguns pontos serão delineados.

Conforme promulgado no artigo 5º da Lei nº 11.340/06 (BRASIL, 2006), configura-se violência doméstica e familiar contra a mulher

[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

Cabe referir que a Lei Maria da Penha foi norteadada na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará), que expandiu a abrangência dos repertórios conceituais concernentes às múltiplas práticas da violência contra a mulher (BANDEIRA, 2009).

Nesta acepção, a violência Doméstica provoca diferentes consequências sobre a vítima, notadamente a saúde física e emocional, e, em inúmeras vezes sequelas de ordem psíquica.

De acordo com Day et al. (2003, p.16), dentre os quadros orgânicos, as sintomatologias resultam geralmente em lesões, obesidade, distúrbio de ordem gastrointestinal, dor cronicada, morte entre outras sintomatologias.

Quanto ao comportamento das mulheres aos processos de agressão, reações femininas são bem singulares, ou seja, algumas mulheres resistem, outras se esquivam, outras tentam manter a paz quando submetidas às pretensões do marido.

Day et al. (2003) enfatiza sobre os motivos mais alegados no que concerne à continuação dessas mulheres com o relacionamento conjugal, enfatizando que os motivos alegados para se fixarem na relação insana e abusiva se findam no medo da represália, perda do suporte financeiro, preocupação com os filhos, dependência emocional e financeira, assim como, esperança de que ocorrerá mudanças por parte do agressor.

Ainda cabe enfatizar que existem fatores que contribuem para a manutenção de uma relação conflitiva. Conforme relata Day et al. (2003, p.16),

[...] repetições de modelo/parental violento, Vivências infantis de maus-tratos; negligência; rejeição; abandono e abuso sexual; Casamento como forma de fugir da situação familiar de origem, sendo o parceiro e relacionamento idealizados; Sintomas depressivos; Sentimento de responsabilidade pelo comportamento agressivo do companheiro, Ausência de uma rede de apoio eficaz no que se refere à moradia, escola, creche, saúde, atendimento policial e da justiça.

Para Silva et al. (2009), a diferença entre os tipos de violência, sendo elas de ordem física e psicológica, é que ambas estão envolvidas em atos de agressão, sendo que a primeira está atrelada a agressão corporal, enquanto a segunda forma de agressão decorre de palavras, gestos, olhares dirigidos, sem necessariamente

ocorrer o contato físico. Destaca ainda a autora que a violência psicológica não atinge apenas a vítima diretamente, todavia, apreende a todos que presenciam ou coexistem com a situação de violência.

Assim, têm-se quatro formas mais comuns de violência intrafamiliar: física, psicológica, negligência e sexual. Segundo Day et al., (2003, p.10)

A violência física ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que possa causar lesões internas, externas ou ambas.

A violência psicológica inclui toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.

A negligência é a omissão de responsabilidade de um ou mais membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, permanente ou temporária.

A violência sexual é toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas.

Para a compreensão do tema e o desenvolvimento de atitudes vinculadas a violência doméstica envolvendo mulheres e nesta pesquisa os homens, necessário se faz apreender o significado de gênero, e posteriormente, a aglutinação de conhecimentos acerca da opressão gerada por este termo e os avanços atribuídos a violência doméstica.

Nesta lógica, o termo “gênero” é compreendido, segundo Araújo (2005, p.42)

[...] na sua acepção gramatical, designa indivíduos de sexos diferentes (masculino/feminino) ou coisas sexuadas, mas, na forma como vem sendo usado, nas últimas décadas, pela literatura feminista, adquiriu outras características: enfatiza a noção de cultura, situa-se na esfera social, diferentemente do conceito de “sexo”, que se situa no plano biológico, e assume um caráter intrinsecamente relacional do feminino e do masculino.

O conceito de gênero passou a ser utilizado para a compreensão da complexidade das queixas, visto estar alicerçado enquanto construção social do masculino e feminino, assim como categoria de análise das relações envolvendo homens e mulheres (SANTOS; IZUMINO, [2005]).

No tocante as formas de opressão, estas são geradas a partir da questão de gênero, uma realidade objetiva que atinge um contingente de mulheres, permitindo a compreensão no âmbito sócio histórico cultural, mediante movimento intrincado e colidente entre as vertentes de sociabilidade e

individualidade, bem como, entre as relações de gênero e a soma da vida social (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

Há, além disso, diferentes violências, as quais perpassam estas relações, segundo Saffioti (2001, p.115)

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo esta necessidade de fazer uso da violência. Nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência física contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. E isto faz uma gigantesca diferença. Com relação a crianças e a adolescentes, também as mulheres podem desempenhar, por delegação, a função patriarcal.

Isto posto, é importante dirigir um olhar para questões de violência contra os homens e compreender, à luz de teorias, a fuga destes na ocasião do oferecimento do tratamento psicológico no campo de suas angústias delatadas nas notificações. O que se compreende neste sentido, é que a masculinidade perpassa por uma categoria relacional forte, contudo, provisória, visto que sua existência cultural vai depender do exercício do papel masculino, especificadamente o de provedor, “[...] o de pai e, sobretudo, o de marido que precisa assegurar a fidelidade da parceira no desafio com outros homens.” (MINAYO, 2005, p.23).

Nesta acepção a concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como objeto é valor de longa duração na cultura ocidental. De acordo com Minayo (2005, p.23-24)

Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero.

Diante do que se subscreveu, apesar das denúncias que deflagram as mulheres na inversão de papel de vítima para a agressora, esta conduta coloca

a masculinidade em ênfase como frágil e “afeminada”, agredindo a construção interna do papel e identidade desenvolvida e torneada ao longo dos tempos.

Para tanto, verifica-se na maior parte das vezes denúncias de agressão originada de mulheres o que causa estranheza quando os homens delatam suas mulheres por agressões de natureza doméstica. Assim, a voz feminina diante de inúmeras dilacerações morais e físicas, não se calou, buscou iniciativas e medidas de proteção para desconstruir o cenário de violência contra as mulheres. Neste sentido, deverá então o homem se mobilizar e fazer valer também seus gritos e tentar validar políticas públicas para proteção e intervenções neste universo atual em que estão sendo inferidos? Perguntas que não se calam, mas se silenciam na ocasião em que há a exposição de atos desta natureza envolvendo a população masculina. Vale salientar que nos casos de agressão contra os homens a Lei Maria da Penha poderá ser aplicada por analogia para proteção dos homens.

De acordo com Sasse e Westin (2013) embora poucos há juízes que estão buscando “brechas” para aplicação da Lei Maria da Penha às avessas aos homens sujeitos a agressão. Um fato ocorrido em 2011 consolidou a aplicação de medida protetiva a um homem, ocasião em que sua ex-mulher de Campo Grande estava ameaçando-o.

Conforme Sasse e Westin (2013, p.8) para o deputado Gonzaga Patriota (PSB-PE),

[...] juízes como o de Campo Grande precisam se respaldar numa “versão masculina” da Lei Maria da Penha. Por isso, ele redigiu o Projeto de Lei 5.685/2009, que está em estudo na Câmara. — Não é desprezível o percentual de homens que sofreram ou sofrem calados, ao longo de vários anos, no recesso do lar, a violência psicológica, moral, patrimonial e corporal cometida por suas companheiras — argumenta.

No entanto, ressalta especialistas na Lei Maria da Penha quanto às interpretações “alternativas”, enfatizando ser um equívoco, visto ser a norma fulgente, pois a lei foi criada contra a violência doméstica e familiar e contra a mulher. Com relação aos homens enfatizam que estes sujeitos já estão protegidos de todos os tipos de violência pelo Código Penal (SASSE, et.al. 2013).

Observa-se, nesta direção, uma estagnação por parte do homem na busca pela própria legitimação e equidade de direitos. Entretanto, ao validar este direito dando vozes a violência masculina equivale a desconstruir sua identidade de gênero.

Igualmente, nesta lógica, à denominação do homem machista para o entendimento da rigidez egoica até nos tempos atuais são aspectos importantes a ressaltar do artigo que engloba o tema relacionado a Laços insolentes entre o machismo e a violência. Para tanto, a concepção do masculino como súdito

da sexualidade e, o feminino, por sua vez, como seu objeto é algo que vem de encontro com o valor de longa duração da cultura ocidental.

Nesta acepção, na visão arraigada do patriarcalismo, o masculino possui o rito da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e, da paternidade, por sua vez, como sinônimo de provimento material, conforme exprime Minayo (2005, p.24)

[...] é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas. O vocabulário militarista erudito e popular está recheado de expressões machistas, não havendo como separar um de outro.

Do mesmo modo, a concepção do masculino está revestido pela posição social (naturalizada) do agente de poder da violência, seguindo dentro de um histórico, uma afinidade direta entre as percepções de masculinidade, bem como, no exercício do comando das pessoas, das guerras e das conquistas (MINAYO, 2005, p.24).

Assim sendo, o presente estudo visa problematizar a existência de denúncias por parte dos homens em situação de violência doméstica, assim como, dar ênfase, a negação frente às propostas de intervenções advindas no âmbito da saúde.

A realização deste estudo nasceu de demandas e mediações solicitadas pelo Centro de Referência da Mulher do município de Araraquara ao Apoio a Saúde Mental, como forma de articular e promover possibilidades de atendimento Psicológico às vítimas do sexo masculino na ocasião da agressão. O Apoio a Saúde Mental no exercício de suas atribuições buscou além de entender a análise das citadas notificações, articular mediações junto a um Centro de Referência ambulatorial em Saúde mental para promoção e intervenções no âmbito da saúde.

Percurso metodológico

O percurso metodológico terá como embasamento a pesquisa qualitativa e dentro disso, o estudo documental.

A pesquisa documental segundo Silva et al. (2009) perpassa pelo cerne do método da investigação da realidade social, não acarreta uma única concepção filosófica de pesquisa, podendo ser empregada em abordagens tanto de natureza positivista, quanto de caráter compreensivo com enfoque mais crítico. Esta

propriedade toma corpo de acordo com o referencial teórico que sustenta o pensamento do pesquisador, visto que não somente os documentos escolhidos deverão responder às questões da pesquisa, mas análise concomitantemente, exigindo desta forma do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na compreensão do problema, mas nas relações que consegue estabelecer.

Nesta perspectiva, a pesquisa documental consente investigar determinada problemática sem envolver uma interação imediatista, mas uma conduta de forma indireta, por meio de estudo de documentos produzidos pelo homem, revelando, nesta lógica, o seu modo de viver, de ser e compreender um fato social (SILVA et.al., 2009). Segundo o autor neste método de pesquisa

Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados. (SILVA et.al., 2009, p.4560).

A análise de conteúdo decorre de relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto, com a finalidade de aferir o peso sugestivo que é atribuído a um determinado assunto pelo seu autor (CHIZZOTTI, 2006).

No tocante a análise de conteúdo envolvendo o material analisado, importante apreender acerca do nascimento do protocolo (fichas de notificação), os dados elencados como critérios para o preenchimento.

O Ministério da Saúde (MS), verificando que as violências e os acidentes de transporte terrestre cumprem um grande peso social e econômico sobre o Sistema Único de Saúde/SUS, bem como, que as intervenções pautadas na prevenção e promoção da saúde são escassas, implantou e assumiu, em 2001, a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Para consolidar, o Ministério da Saúde realiza a publicação de um instrutivo publica para o Preenchimento da Ficha de Notificação de Violência Interpessoal/Autoprovocada. O objetivo das fichas é subsidiar os profissionais que atuam nas unidades/serviços notificadores a realizarem um preenchimento mais padronizado dessa ferramenta de coleta de dados (BRASIL, 2014, p.5).

Deste modo, cada ficha de notificação será analisada individualmente percorrendo dados como, Município, Unidade de Saúde, idade, sexo, ocupação, orientação do desejo sexual, escolaridade, estado civil, identidade de gênero, Motivação que norteou a violência (Sexismo, Homofobia/Lesbofobia/Transfobia, Racismo, Intolerância Religiosa, Xenofobia, Conflito Geracional, Situação de rua, deficiência, etc), tipos de violências, meios de agressão, se na ocasião ocorreu violência sexual, número dos envolvidos, vínculo/grau de parentesco com a pessoa atendida, sexo do provável autor da agressão, suspeita de uso de álcool, ciclo de vida do autor da agressão, assim como, os encaminhamentos realizados.

Posteriormente a catalogação dos dados serão descritos em minúcias individualmente cada caso, desde a denúncia, até a realização de procedimentos interventivos no campo da saúde mental, através de um Centro de referência ambulatorial em saúde mental.

No que tange o perfil dos vitimados na ocasião da denúncia, os sujeitos se caracterizaram todos do sexo masculino, cinco se dizem heterossexuais e um homossexual.

As idades se configuraram da seguinte natureza, 51, 29, 26, 37, 28 e 24 anos. Os sujeitos vitimados se caracterizaram todos do sexo masculino, cuja orientação sexual cinco são heterossexuais e um sujeito homossexual. A ocupação dos sujeitos era variante, ou seja, funcionário público municipal, advogado, professor, operador de máquina, empresário e em uma dessas fichas não havia registro. Quanto à escolaridade, dois concluíram o ensino médio, dois nível superior, um ensino fundamental e um sujeito não havia registro na ficha.

Com relação ao estado civil, três sujeitos eram casados, um não se aplicava aos dados da ficha, descrevendo como convivente, um solteiro e um sujeito não havia descrição. O que se observou nas fichas de notificação é que as agressões constantes são de natureza psíquica/moral, e dentre essas apenas um caso se materializou em agressões de ordem física com objeto perfuro-cortante. A motivação que norteou a violência foram dois caracterizados como conflito geracional, dois sexismo, um descrito como outros e um sem explicitações na ficha.

O presente estudo foi realizado na cidade de Araraquara/SP, através da Apoiadora em Saúde Mental da Atenção Básica do Município.

Cabe referir que as fichas de notificação/ investigação individual de Violência Interpessoal / Autoprovocada referentes aos homens foram preenchidas tanto em Unidade de pronto Atendimento (UPA), quanto em unidades básicas de saúde, mediante procura espontânea dos vitimados.

As unidades de saúde que realizaram a triagem dos vitimados foram Unidade de Pronto atendimento (central) e SESA (Serviço de atendimento especializado de Araraquara).

Os materiais utilizados para análise descritiva dos dados foram às fichas de notificação/investigação individual de Violência Interpessoal / Autoprovocada preenchidas nas Unidades de Saúde, na ocasião em que os vitimados realizaram a procura espontânea pelo atendimento.

Outro material utilizado para análise foi às respostas mediante contato por telefone aos vitimados como forma de convocá-los para triagem no Centro de Referência ambulatorial em saúde mental do adulto (CRASMA-A) e, posterior, a intervenção, traçar um Projeto Terapêutico singular para a demanda relacionada a violência e suas consequências.

O procedimento de coleta de dados surgiu a partir das demandas advindas do Centro de referência da Mulher deste município, posto que naquele local os atendimentos são referenciados apenas no que se referem a mulheres vítimas de violência entre 18 a 59 anos de idade.

Esta Unidade que atende casos de violência relacionada apenas às mulheres, referenciou os Casos a Secretaria Municipal de Saúde por meio de ofício, propondo e discutindo junto com a Apoiadora da Saúde Mental diligências e procedimentos mandatórios de cunho interventivo.

Resultados e discussão

Apesar das denúncias altamente declaradas na rede de saúde na qual cada sujeito foi à procura de seus direitos, observou-se ainda que o silêncio tornou-se o objeto de defesa do agredido, sofismando em sobremaneira a exposição de um masculino frágil, passivo e sombreado de uma corporeidade representada pelo gênero feminino.

No tocante a análise das notificações, bem como, planejamento estratégico para intervenções juntos aos vitimados, foi possível considerar que após o contato por telefone na tentativa de convocar os sujeitos para a realização do acolhimento/formação de vínculo e, posterior, engajamento em um projeto terapêutico, foi possível confirmar, através das ligações, que os homens declararam que a denúncia se constituía tão somente nas notificações sem objetivo algum de tratamento, deixando “evidente” que a conduta se consolidava apenas na exposição da mulher, bem como, inferência de sentimentos de temor nas mesmas, deixando fulgente que sua angustias após o evento não necessitavam ser explicitadas e intervindas em qualquer tipo de ação para promoção de saúde, ou seja, verbalizações que hipoteticamente se manifestavam como forma de fuga-esquiva no que tange a exposição.

Outra questão importante na denúncia no qual estavam envolvidos mãe e filho foi à caracterização nas informações adicionais no qual consta o uso do cartão de crédito sem o consentimento do filho, distinguindo, neste contexto, para o vitimado como meio de agressão a extorsão.

Um ponto importante nas relações de ofensiva foi a resultante de um caso envolvendo auto-agressão, sequenciada de tentativa de suicídio. Todavia várias tentativas para localização do vitimado pelo Centro de Referência Ambulatorial em Saúde mental foram realizadas, e, diante disso, o caso foi encaminhado para a Estratégia de Saúde da Família para que o Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) realize assim os procedimentos na busca ativa do vitimado e, desta maneira, possam realizar intervenções efetivas a conduta delineada na Notificação.

Quanto aos meios de agressão, os casos se concluíam em: um caso de extorsão, quatro de ameaça e apenas um caso envolvendo auto-agressão. Assim, cabe aludir que em nenhum dos casos foi declarado violência de natureza sexual.

A predominância dos tipos de violência no estudo foram: cinco casos catalogados à violência Psicológica/Moral e um caso apontado como agressão física autoprovocada. Os meios de agressão se classificavam em cinco casos envolvendo ameaça e um caso com objeto perfuro-cortante. Neste sentido, um caso curioso que resultou em denúncia foi à extorsão como meio de agressão, ou seja, a mãe era o agente agressor, cujo objeto que disparou a ação do vitimado foi o uso do cartão de crédito sem consentimento. Quanto ao vínculo/grau de parentesco um caso envolvia a própria pessoa, uma ex-companheira (esposa), uma mãe, uma ex-namorada e (dois sujeitos) envolvidos destacados como amigos/conhecidos.

O sexo dos prováveis agressores se predominava em três do sexo feminino e três do sexo masculino.

As denúncias classificadas como ameaça foram dois casos que envolviam ex-namorada e companheira; e um abarcando amigos/conhecidos e, um outro, sem especificações de vínculo. O ciclo de vida de todos os autores está classificado como adultos e nenhum deles estava motivado pelo uso abusivo de álcool ou outras Substâncias Psicoativas.

Os encaminhamentos determinados como necessários na ficha de notificação compulsória se desdobraram para a Delegacia de Defesa da Mulher, ocasião em que nenhum dos vitimados prosseguiu com a conduta de peticionar o Boletim de Ocorrência, deixando apenas registrado seus relatos na ocasião em que procuraram a Unidade de Saúde. A negação frente as proposta de atendimento a esta demanda é algo expressivamente notório, levando a conjecturas de que os homens entendem que a exposição de sua figura neste cenário os levará a subversão da identidade de gênero.

Doravante, conclui-se que se incorpora o silêncio nesta relação ambivalente (homem e mulher), quando se firma a denúncia no sentido de atemorização da agressora, fixando, dentro deste entrave, um mecanismo mantenedor do papel masculino, uma vez que, assumir para o outro (profissional) a fragilidade diante do feminino, é declarar e perder uma identidade construída socialmente em delong tempo.

Desta maneira, há de se firmar que a agressão de qualquer natureza envolvendo diferentes gêneros é algo a se refletir, sobretudo pensando em propor metodologias de intervenção para o controle destas práticas, ou (quicá) saná-las, visto que tais comportamentos é uma produção recursiva de atos ilícitos que fatalmente induzem de algum modo à destruição do outro e das relações como um todo.

Considerações finais

Considerando que a violência doméstica é um problema de natureza social e que validam geralmente as mulheres, o presente estudo busca demonstrar que o homem também é alvo da dinâmica aludida. Por isto, é necessário repensar o panorama legal para unificar os direitos para a participação do homem. Há de se considerar que os avanços se consolidaram pelo fato da mulher suprimir suas angústias, medo e atemorizações para a efetivação e consolidação de Direitos. Observa-se que em estudos semelhantes há interesse da aplicação da Lei Maria da Penha a população masculina, entretanto, observa-se que os homens não compartilham da personalidade proativa da mulher quando se trata de validar o próprio universo feminino, mesmo que neste sentido evidencie as suas faces e corporeidade sobrevividas de ofensivas e destruições advindas da violência.

As diversas formas de se praticar a violência é algo evidente, nomeadamente, as que se particularizam em agressões físicas e psicológicas, podendo, neste cenário, serem protagonistas, mulheres, crianças, adolescentes e idosos de ambos os sexos. Neste sentido, a partir da deflagração de violência perpetrada contra os homens consolidar a Violência de Gênero em seu conceito mais amplo conforme promulgado no V Plano Nacional de Prevenção e combate a violência Doméstica e de Gênero (2014-2017), é garantir a permeabilidade da Lei na aplicação para ambos os sexos, por se tratar de violação dos direitos humanos, e, nesta direção, fortalecer políticas de prevenção contra a violência em diversos segmentos e atores, visto que este tema não se esgota em tempo real, pois não há apenas o sujeito mulher as margens de um cenário abusivo, há também, nesta vertente, um sujeito homem com todas as suas reservas patriarcais.

Ante o exposto, há de se refletir sobre o tema e produzir, além disso, políticas que fortaleçam o gênero masculino a exercer, com a mesma coragem, o desejo da equidade de direitos no cerne da violência doméstica. Não obstante, os homens deverão se despir da supremacia masculina, da austeridade e machismo para produzir mecanismos de enfrentamento e validação jurisprudencial no combate as diversas formas de violência no universo masculino.

Nesta acepção, construir equipamento que acolham as demandas advindas do gênero masculino é algo igualmente a se refletir, visto que em pesquisas que abarcam a mulher, a criação de programas romperam, confrontaram e subverteram disposições enraizadas na banalização à violência doméstica difundidas no imaginário social, reafirmando, dentro disso, que a implantação deste órgão na assistência as mulheres admitiu papel expressivo na mudança de paradigmas, produzindo novos referenciais simbólicos, que perpassam pelo crivo do respeito, autonomia e inclusão (CÔRTEZ, 2012).

No tocante a resolubilidade do problema de pesquisa acerca de quais motivos influenciaram os homens a não darem continuidade às notificações compulsórias

de violência praticada contra eles, assim como, a recusa frente à participação dos mesmos no que concerne a intervenções no âmbito psicológico, foi possível observar a prevalência marcante da sociedade patriarcal a qual é contingente e mantenedora do *status quo*, garantindo que a identidade de gênero não será anulada, significando o silêncio o objeto de defesa do agredido.

As fichas de notificações compulsórias é um questionário abrangente e estruturado. Contudo, apesar da abrangência de informações, o que tornou intrincado para a explanação dos dados foi à falta de especificações dos profissionais que realizaram a coleta das informações na ocasião da denúncia, deixando incertos itens objetivos e de relevância, evidenciando, desta maneira, a necessidade da capacitação e qualificação permanente de profissionais. Observa-se assim, a expressiva necessidade da escuta qualificada dos profissionais frente à demanda do vitimado para a compreensão fidedigna da violência instalada, e esta ação, necessariamente, deverá acontecer mediante intervenções/acolhimento no campo da psicologia.

Outro ponto de difícil acesso foi à busca ativa pelos vitimados para a participação de intervenções no campo da saúde mental, especialmente, por assumirem a denúncia. Contudo, denegam as intervenções, sustentando e firmando suas identidades nos padrões refratários do masculino inalcançável, desafiador e indestrutível, o que salienta o quanto que estudos que se debruçam acerca da violência doméstica contra homens são necessários, sobretudo, pensando em se articular estratégias preventivas e interventivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.41-52, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BANDEIRA, L. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n2/04.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Instrutivo para preenchimento da ficha de notificação de violência interpessoal/autoprovocada**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.dive.sc.gov.br/conteudos/agrivos/publicacoes/Instrutivo%20VIVA%20SINAN%205.0.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013. **Diário da República**, Brasília, n.253, p.7017-7035, 31 dez. 2013. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2013/12/25300/0701707035.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2010. **Diário da República**, Brasília, n.243, p.5763-5773, 17 dez. 2010. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2010/12/24300/0576305773.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 ago. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BLAY, E. A. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n.49, p.91-98, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18398.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÔRTEZ, G. R. Violência doméstica: centro de referência da mulher “Heleieth Saffioti”. **Estudos Sociológicos**, Araraquara, v.17, n.32, p.149-168, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/4932/4121>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DAY, P. V. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, v.25, sup.1, p.9-21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000400003>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MINAYO, M. C S. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 18-34, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v.16, p.115-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. **Violência contra as mulheres e violência de gênero**: notas sobre estudos feministas no Brasil. [2005]. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

SANTOS, S. M. M.; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katál**, Florianópolis, v.13, n.1, p.11-19, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

SASSE, C.; WESTIN, R. O inferno das mulheres. **Jornal do Senado**, Brasília, ano 19, n. 3.9064, jul. 2013. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/especiais/2013/07/04/projeto-preve-lei-no-estilo-maria-da-penha-para-protetger-homem-agredido-por-mulher>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUPR, 2009. p.1-13. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

Resumo

Violência doméstica contra o homem: de agressor a agredido

O presente estudo visa elucidar a existência de denúncias por parte dos homens em situação de violência doméstica, assim como, dar ênfase a negação frente às propostas de intervenções advindas no campo da saúde a partir de notificações compulsórias. Além da análise destas notificações propõe averiguar a presença ou não de políticas públicas voltadas ao acolhimento desta demanda, e de que maneira os vitimados se articularam para a legitimação de direitos no cerne da Violência Doméstica. O percurso metodológico se embasou na pesquisa qualitativa e, dentro disso, o estudo documental. Apesar das denúncias altamente declaradas na rede de saúde na qual cada sujeito foi à procura de seus direitos, observa-se ainda que o silêncio torna-se objeto de defesa do agredido. Deste modo, é preciso a permeabilidade da Lei Maria da Penha para ambos os sexos, e, concomitantemente, fortalecer e construir políticas de prevenção contra a violência em diversos segmentos e atores, sobretudo, por este tema não se esgotar em tempo real uma vez que não há apenas a mulher as margens de um cenário abusivo, mas; igualmente, o homem com suas reservas patriarcais dando ênfase neste recorte.

Palavras-chave: Relação conjugal. Violência doméstica. Notificação compulsória.

Abstract

Domestic violence against men: the offender being assaulted

This study aims to elucidate the existence of complaints by men who have suffered domestic violence, as well as to emphasize the denial of any interventions for health care after the violence is notified. In addition to the analysis of these notifications, it is also proposed to determine the presence or absence of public actions to embrace this need, and how the victims acted to have their legitimate rights to be helped against domestic violence. The methodological approach was based in qualitative research and, within that, cases study. Despite the highly rates of complaints to the health sector in which each subject looked for their rights, it is observed that the silence is the only defense for the attacked ones. Thus, the use of Maria da Penha Law is necessary for both sexes, and concomitantly strengthen and build policies to prevent violence in various sectors and subjects, especially because this theme does not run out in real time because not only are women suffering in abusive scenarios, but also are men with their patriarchal reserves emphasizing this occurrence.

Keywords: Marital relationship. Domestic violence. Compulsory notification.

A música na sala de aula: reflexões sobre sexualidade na educação básica

Karina Nonato FERNANDES¹

Fábio Tadeu REINA²

Valéria M. N. F. MOKWA³

Introdução

A música auxilia o aprendizado de maneira lúdica e espontânea e o educador que utiliza deste recurso encontra diversos caminhos para a construção do saber. Podemos incluir a música em qualquer que seja o tema trabalhado em sala de aula, mas ainda percebemos que a maioria dos professores apresenta dificuldades de incluir essa ferramenta em sua prática pedagógica alegando ausência do dom musical; ou por não atribuir a esse instrumento contribuições nas apresentações dos conteúdos e na aprendizagem do educando.

A educação devido o seu papel socializador auxilia e possibilita o desenvolvimento do aluno devido sua particularidade de promover a integração e participação do educando no grupo social, visando o progresso do mesmo. A música

¹ Musicoterapeuta. Mestranda em Educação Sexual. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - karinamusicoterapeuta@yahoo.com.br

² Pós-Doutorado em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - ftreina@hotmail.com

³ Doutora em Educação Escolar. Membro efetivo do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX). UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901 - valeriamokwa@gmail.com

utilizada na educação é um subsídio de grande importância, propicia à aprendizagem a formação do desenvolvimento cognitivo do educando, promove inúmeros benefícios na formação do ser humano, considerando os aspectos biopsicossociais como lembra Costa e Valle (1969 p. 13): “A música é excelente recurso para auxiliar o desenvolvimento da criança [...] além de levar ao desenvolvimento geral, auxilia particularmente a coordenação motora, a acuidade auditiva, a acuidade visual, a memória, a atenção, entre outras.”

Com a intenção de mostrar aspectos considerados fundamentais e importantes na formação docente, pois irá participar diretamente da formação da criança e no seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, o presente artigo buscou apreender acerca da música que precede a educação formal e está em toda a formação do desenvolvimento humano desde sua concepção, inclusive na formação docente, que é um ser social que está em conexão com os possíveis caminhos que a música possa desenvolver na sala de aula. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentar esse trabalho, bem como baseando-se em práticas discursivas realizada pelos autores em diferentes grupos sociais, a respeito da temática em voga.

Conceituando a música e seus aspectos gerais

Para entender como deve ocorrer a aplicação da música no universo escolar, primeiramente é preciso conhecer a diferença que há entre musicalização, musicalidade e educação musical.

MUSICALIDADE: É a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Revela-se, muitas vezes, na infância e independe de formação acadêmica;

MUSICALIZAÇÃO: Processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica, podendo ocorrer intuitivamente ou por intermédio de orientação. Intuitiva ou formal, a musicalização não significa necessariamente o ato de compor, cantar ou tocar um instrumento, também não requer conhecimento de teoria musical. É, portanto, um conhecimento que tão mais profundo será quanto maior for à convivência experimental com a música;

EDUCAÇÃO MUSICAL: É a educação formal da música realizada por um profissional capacitado, incluindo os elementos da música e a criatividade, permitindo que a criança tenha o conhecimento dos conceitos básicos da música e como aplicá-los de forma organizada ou não, para o fazer musical em suas várias possibilidades.

Então o que é música? A música tal como o homem conhece há tempos e nos é apresentada desde a tenra idade é composta por som e ritmo. Segundo Mário de Andrade (1987 apud MILLECO FILHO, 2001, p.5):

[...] os elementos formais da música, o Som e o Ritmo, são tão velhos como o homem, por estarem presentes nele mesmo, nos movimentos do coração, no simples ato de respirar, no caminhar, nas mãos que percutem e na voz que produz o som. Quando o homem se percebe como um instrumento, como um corpo sonoro, e descobre que estes sons podem ser organizados, nasce a música. Começa, ele, então, a manejá-los, combiná-los, convertendo-os em matéria nova, em um fantástico veículo expressivo.

A música, assim como nosso organismo é composta de elementos que a organizam de forma que possamos ter uma audição prazerosa do som. Através da combinação dos elementos musicais, como a dinâmica, pulsação, intensidade, entre outros, temos diversas músicas e estilos musicais.

Para Murray Schafer (1991, p.13) que consagrou a expressão (*soundscape*) “paisagem sonora”, diria que hoje em dia, temos muitos sons que estão diretamente ligados ao nosso cotidiano, como o tráfego, rádios, celulares, entre outras tantas sonoridades que nosso cérebro seria incapaz de captar e digerir. O que fica, então, dessa paisagem sonora para as crianças? Como elas recebem e desenvolvem essa paisagem sonora dentro de si?

Precisamos estar atentos para as sonoridades que cada criança traz para sala de aula, através das brincadeiras, falas, canto, ambiente sonoro que ela está inserida, de forma que possamos contextualizar essas expressões e transformar em brincadeiras musicais que despertam vários aspectos biopsicossociais, como a lateralidade, a fala, a coordenação motora, além do momento lúdico que traz a criatividade e espontaneidade de cada criança.

Willems (1970, p.7-8) confirma esse conceito ao afirmar que:

[...] a música é considerada um fator importante da formação da personalidade humana; não apenas porque ela cria um clima particularmente favorável ao despertar das faculdades criadoras, mas ainda porque pode vivificar a maioria das faculdades humanas e favorecer o seu desenvolvimento.

Para delimitarmos melhor a importância da música na escola, vamos ter como base o que está escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55):

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro

e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

Podemos considerar que música é toda sonoridade trazida pelas crianças em sala de aula como forma criativa através do seu corpo, de sons do ambiente em que vive, dos instrumentos musicais e músicas gravadas, de acordo com o contexto de cada época e cultura que esta encontra inserida e a escola tem importante papel de estimular a criança e seu desenvolvimento explorando, valorizando e contextualizando seus conhecimentos musicais.

No livro *Música na Educação Infantil*, Teca Alencar de Brito (2003) ressalta que o fazer musical ocorre “por meio de dois eixos - a criação e a reprodução - que garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição.”

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi precursor da ideia da música na sala de aula que atualmente com a Lei nº 11.769 em agosto de 2008, volta ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Mas a lei não é clara quanto ao profissional que pode aplicar essa educação musical, ficando a mercê de cada instituição em treinar ou contratar um profissional que tenha a capacidade de colocar a música e seus vários aspectos, o que culmina geralmente na utilização da música de forma apenas recreativa.

Daí, esperarmos que a “música na escola” tão reivindicada, não se confunda com um fazer musical pedagogicamente, descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com “história da música” ou outras estórias de nomes e datas. (ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012, p.44).

Precisamos sim, da música na escola. Mas, faz-se mister que ela seja com qualidade de ensino, que deva ser realizada por profissionais qualificados e com conteúdos que realmente, despertem as faculdades perceptivas, sócio-interativas, emocionais, críticas e reflexivas dos alunos.

A sociedade e seus habitus: as influências da música

A música acompanha cada homem desde antes de seu nascimento até o momento em que morre. É utilizada como elemento de expressão individual

e coletiva e se insere em quase todas as atividades do homem (BENEZON, 1988).

Existem sons que estão dentro de nós como, por exemplo, a respiração, batimentos cardíacos, sons intestinais, e nos acompanham por toda vida, além dos sons gravados em nós desde a gestação, como a voz da mãe, do pai, entre outros.

Combinar sons que estão dentro de nós e a ao nosso redor pode tornar-se música, como diz Schafer (1991) que a música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida, para tanto, antes de combiná-los, é necessário percebê-los para depois organizá-los.

Portanto, não há regras para a música e sua composição, a combinação dos elementos musicais está aberta para a criação e organização conforme a percepção sonora de cada um e como a interpreta e sente sua música como melhor lhe convém.

Na atualidade, nos deparamos cada vez mais com sons tecnológicos e que, nos trazem para perto das informações e desenvolvimento global.

Cada sociedade traz sua marca sonora, sua identidade que indica sua forma de vida, seus costumes e hábitos, assim como confirma Schafer (2011, p.27):

O termo marca sonora deriva de marco e se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar.

Para tanto, precisamos trazer à tona essa percepção sonora ambiental em que vivemos, para que possamos entender melhor esse universo sonoro identificando os pontos positivos e negativos, incluindo sempre momentos mais prazerosos, no que se refere aos sons cotidianos.

É importante que a criança possa apropriar-se dos sons que a cerca, construindo uma paisagem sonora mais agradável e menos agressiva, principalmente para quem está situado dentro dos grandes centros urbanos, onde cada vez mais temos uma poluição sonora, com ruídos que podem ter consequências muito graves no futuro de cada ser humano.

Mesmo que genericamente, de alguma forma, todos sabem que a música tem o poder de relaxamento, evoca emoções, libera endorfinas e traduz diretamente, momentos que marcaram nossas vidas.

De acordo com o neurocientista Mauro Muszkat, ele refere que:

Há uma especialização hemisférica para a música, no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas

temporais e frontais). (ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012, p.68).

É fato que a música representa muitas classes sociais. No Brasil, a influência dos negros, dos europeus e índios, trouxe uma forte diversidade cultural e musical. Hoje em dia, isso se traduz em misturas como samba-rock, sertanejo universitário e até mesmo, o funk, que teve modificações ao longo dos tempos.

Coelho e Favaretto (2010) destacam o funk como gênero musical nascido nos Estados Unidos, por músicos negros, na década de 1960, tendo como um grande cantor e compositor, James Brown.

Porque tantas modificações, ao longo dos tempos, dentro do mesmo gênero musical?

Não podemos esquecer a influência dos veículos de comunicações e o capital como geração de mais capital, a onda da massificação para obter lucros indiscriminados.

O fato é que temos uma violência simbólica (BOURDIEU, 1997), ou seja, é uma guerra unilateral, a mídia atacando a sociedade, as crianças, com os modismos, os produtos, os brinquedos, o sonho do ter, do possuir, de ser feliz ao comprar o lançamento deste ou daquele brinquedo, saber cantar e dançar essa ou aquela música que toca nos programas de auditório. É a busca do ser humano pelo pertencimento do seu grupo ou realidade social que está inserido.

Cabe, então, a nós educadores, revelar o que está por traz das propagandas, dos programas de televisão, dos produtos oferecidos pela mídia, das letras das músicas mais impostas nos meios de comunicação, como forma de proteção das crianças que apenas estão nesse meio, que induz ao consumo desenfreado e sem a mínima consciência dessa forma de violência.

Com tantas influencias que a música abarca, não podemos deixar de entrar nas questões da sexualidade que na atualidade através das músicas como o funk, o sertanejo universitário, trazem à tona essa sexualidade desde a infância, principalmente pelos veículos de comunicação.

A partir do momento em que uma mulher engravida, inicia-se uma Educação Sexual com a ansiedade em distinguir o nosso sexo, a princípio. Após essa definição, cria-se um mundo das possibilidades como o nome a ser dado, a cor do quarto, a aparência, enfim, uma nova vida já previamente, definida, ou melhor dizendo, hetero-normativamente definida.

Há modelos pré-estabelecidos de decoração para meninas e para meninos. As cores, os temas dos desenhos animados, os brinquedos, a forma como educar cada gênero, a princesa e o “macho garanhão”, ainda se perpetua no nosso século.

A Educação Sexual está arraigada nos padrões impostos pela sociedade, como um legado histórico, segundo Bourdieu, (2007, p.185) “O *habitus*, produto de uma aquisição histórica, é o que permite a apropriação do legado histórico.”

Bourdieu (2007, p. 185-186) esclarece que:

O herdeiro herdado, apropriado à herança, não tem necessidade de *querer*, isto é, de deliberar, escolher e decidir conscientemente, para fazer o que é apropriado, o que convém aos interesses da herança, de sua conservação e de sua ampliação. A rigor, ele pode nem saber o que faz ou que diz e, não obstante, acabar fazendo ou dizendo exatamente conforme as exigências de perpetuação da herança.

Bourdieu nos ressalta o quanto somos influenciados pela nossa educação familiar, que é influenciada pela sociedade, e essa influenciada, ou melhor, dizendo, gerenciada pela classe dominante, de acordo com a hierarquia social vigente e o capitalismo.

Para tanto, de acordo com essas considerações, a Educação Sexual informal, familiar, social, induz a uma Educação Sexual heterossexual, em que a menina usa vestido rosa e o menino calça azul, e alguma situação adversa é rapidamente repreendida e abafada. É o corpo socializado, moldado, direcionado para padrões de comportamentos de acordo com o gênero ao qual pertence.

Entram em vigor, as condições de existência, ou seja, o estilo de vida que o indivíduo terá como verdade, como parte integradora da sociedade e do seu pertencimento, é o capital cultural, o capital simbólico, o capital legítimo. Enfim, tudo o que é passado como verdade através do núcleo familiar e social.

Tudo tende a parecer natural, dentro das normas e dos padrões socialmente aceitos, como podemos perceber em Bourdieu (2011, p.164):

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas segundo os esquemas dos *habitus*, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como “distintos”, “vulgares”, etc. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva.

Estes padrões de comportamento, estilo de vida, em relação à educação sexual informal, é tão arraigada que quando perguntamos a respeito de como é trabalhada a educação sexual na escola, as professoras não conseguem responder objetivamente. Parece que há um bloqueio ao falar sobre sexo e sexualidade, e

como ainda falta informação e preparo. Elas preferem reproduzir o cotidiano e o hábito social, o que é aceito e o que todos pregam como verdade.

E dentro da sala de aula, como se processa a educação sexual que é trazida pela criança, a partir desses modelos pré-estabelecidos? Será que os docentes estão preparados para essa temática?

Werebe (1981, p. 107) diz que:

O fato de que o professor não tenha consciência dessa influência sobre a vida sexual dos alunos é grave, pois a ação que desempenha fica de certa forma fora de seu controle. Por sua vez, o aluno também não tem a consciência dessa influência e, por isso, não se “prepara” para recebê-la e não pode enfrentá-la diretamente.

A qualidade de ensino é vista, apenas, pelo lado do conteúdo das ciências, sendo esquecido o conteúdo das emoções, e a música e a sexualidade traz a tona essas emoções que não são relevantes para a sociedade na infância, porém, que influenciam as mesmas e podem trazer consequências futuras em decisões de sua vida adulta, como por exemplo, quando as crianças cantam e dançam músicas que incentivam o sexo e possivelmente seu interesse cada vez mais antecipado e com isso a iniciação sexual cada vez mais cedo.

Além disso, o meio em que habitam, influencia nessas emoções, o capital social, cultural herdado de cada criança, vai de encontro com sua aprendizagem e certamente, com a formação de seus pensamentos e atitudes.

Quantas crianças conseguem participar de shows infantis, teatros, visitarem museus? Mas o funk, a todo instante ouve-se na mídia e dita um modelo de machismo incutido nas letras e nas danças, reproduzindo a mulher objeto que é construída historicamente desde da nossa colonização.

Isso massifica e coloca a realidade dessa criança, que constrói uma identidade sexual machista e capitalista.

Bourdieu (2007, p. 275), então, nos explica que:

Quando os poderes estão desigualmente distribuídos, em vez de se mostrar como um universo de possíveis igualmente acessíveis a todo o sujeito possível-postos a ocupar, estudos a fazer, mercados a conquistar, bens a consumir, propriedade a trocar, etc., o mundo econômico e social se apresenta como universo balizado, semeado por injunções e proibições, por signos de apropriação e exclusão, por sentidos obrigatórios ou barreiras intransponíveis, numa palavra, profundamente diferenciado, sobretudo conforme o grau em que propõe oportunidades estáveis e de molde a favorecer e a preencher expectativas estáveis. Sob suas diferentes espécies, o capital é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro; garante a alguns o monopólio de certos

possíveis que, no entanto, encontram-se oficialmente garantidos a todos (como o direito à educação).

As igualdades não são para todos. As frações de classe são distintas e cada um luta com as armas que tem. Teremos sempre os distanciamentos das possibilidades de ascensão econômica, mas ainda pior, o distanciamento da ascensão cultural, pois a massa se rende aos domínios da mídia e das políticas, ainda, nos tempos de hoje, do “Pão e do “Circo”, cada vez mais, com espetáculos e programas televisivos que estipulam a música, a moda, o comportamento, como os programas de reality show e os espetáculos de arrecadação monetárias para os menos favorecidos (Criança Esperança, Teleton, etc), e ainda, com a participação da classe artística que empobrece nossa música brasileira, tanto na qualidade musical quanto na qualidade semântica das canções.

Portanto, trazer para a sala de aula, desde a tenra infância até a formação profissional, a Educação Musical e a Educação Sexual, é de extrema importância para que possamos trazer a qualidade de ensino, de cultura, de consciência para a formação de cidadãos, que seja de qualquer classe social, possa ter alguma condição de estar inserido em contextos que são privilégio de poucos.

Considerações finais

Na busca de compreender a influência da música nos meios sociais, principalmente na escola, esse artigo contemplou autores que referencia a importância da música para o desenvolvimento da criança, principalmente dentro da sala de aula, no entanto, refletiu sobre aspectos, que na atualidade, influenciam sobremaneira essas crianças na questão da sexualidade, através de músicas que estão impressas como marca social.

Pensando no professor, e na sua formação pessoal e profissional, não podemos esquecer que este ainda, é um ser social, que carrega a herança cultural advindo da sociedade e de seu meio, o que culmina a influenciar na sua prática pedagógica. Nesse sentido é importante os cursos de formação que propõe espaços para refletir a música e a sexualidade no contexto escolar.

Percebemos cada vez a influência da sexualidade através da música, o que nos incita a busca de reflexões a respeito de nossos valores e atuação profissional, para que a criança possa ter seu desenvolvimento de uma forma geral com base na reflexão, construção crítica e reflexiva acerca dessas temáticas aqui propostas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B. de, PUCCI, M. D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2002.
- ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES. **A música na escola**. São Paulo, 2012
- BENEZON, R. **Teoria da musicoterapia**. Tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2.ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- _____. **Meditações pascalianas**. 2.ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.
- _____. **Sociologia**. Organização da coletânea por Renata Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Brasília, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.
- BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COELHO, M.; FAVARETTO, A. **Batuque Batuta: música na escola, 5º ano**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- COSTA, N. M. da; DEL VALLE, E. A. **Música na escola primária**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1969.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. (A vontade de saber ; v. 1).
- LACERDA, O. **Compendio de teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.
- MILLECO FILHO, L. A. **Musicoterapia, cantos e canções**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.
- RUUD, E. (Org.). **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1990.
- SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo: uma experiência pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.
- _____. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical**. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Bienne: Edições Pró-Musica, 1990.

WEREBE, M. J.G. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981.

Resumo

A música na sala de aula: reflexões sobre sexualidade na educação básica

O presente artigo buscou trazer a reflexão acerca da música na sala de aula e discutir sua influência para sexualidade. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentar esse trabalho, bem como baseando-se em práticas discursivas realizada pelos autores em diferentes grupos sociais, a respeito da temática em voga. Percebemos cada vez mais a influência da sexualidade através da música, o que nos incita a busca de reflexões a respeito de nossos valores e atuação profissional, para que a criança possa ter seu desenvolvimento de uma forma geral com base na reflexão, construção crítica e reflexiva acerca dessas temáticas aqui propostas.

Palavras-chave: Música. Educação sexual. Formação profissional.

Abstract

Music in the classroom: reflections on sexuality in basic education

This paper aims to bring reflections on music in the classroom and discuss their influence on sexuality. We use the literature to support this work and based on discursive practices carried out by the authors in different social groups, on the theme in vogue. We realize more and more the influence of sexuality through music, which urges us to search reflections about our values and professional performance, so that the child may have development in general based on reflection, critical and reflective construction about these themes proposed here.

Keywords: Music. Sex education. Professional qualification.

As fantasias virtuais das meninas e as vulnerabilidades na adolescência¹

Cláudia D. PRIOSTE²

Mônica G. T. do AMARAL³

Introdução

O acesso à Internet está cada vez mais amplo entre os adolescentes brasileiros. Segundo dados da pesquisa *TIC Kids online Brasil*, desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), em 2012, estimava-se que 75% das crianças e adolescentes, com idade entre 10 e 15 anos, acessavam a Internet, seguindo uma tendência crescente de acesso, constatada nas recentes pesquisas. Os dados também revelam maior participação desse público nas redes sociais. Na faixa etária entre 9 e 17 anos, 79% dos participantes da pesquisa relataram possuir perfil em redes sociais. Com relação à frequência, notou-se uma tendência de acesso diário, com aumento do número de horas de conexão. Além disso, destaca-se a multiplicidade de dispositivos pelos quais eles acessam a rede (COMITÊ GESTOR DA INTERNET, 2013). Corroborando as pesquisas do CGI, os estudos de Passarelli, Junqueira e Angelucci (2014), com base em uma amostra nacional, também destacam o aumento do uso da Internet entre as crianças e adolescentes brasileiros, sinalizando alguns riscos devido à falta de mediação dos adultos.

Indubitavelmente, a Internet tem sido um importante meio de acesso às informações que circulam no mundo, proporcionando condições para que o adolescente amplie significativamente seu universo cultural. No entanto, é

¹ A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES.

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - claudiaprioste@fclar.unesp.br

³ USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo - SP - Brasil. 05508-900 - monicagta@usp.br

essencial analisar o que atrai os adolescentes ao ciberespaço, compreendendo seus hábitos cotidianos na rede e suas possíveis implicações na constituição subjetiva. Nesse sentido, as pesquisas quantitativas sobre a cibercultura juvenil mostram-se insuficientes, pois não captam as nuances das atividades realizadas pelos jovens, tampouco empreendem uma análise do significado de suas vivências virtuais.

Se de um lado a Internet abre inúmeras oportunidades educacionais, de outro, implica em riscos às subjetividades frágeis em fase de formação, quando não ocorre uma mediação do adulto. Isso se deve, sobretudo, pela ilusão de que a Internet proporcionaria um espaço democrático, de trocas horizontais, sem hierarquias e propício às aprendizagens colaborativas. Essa perspectiva é sustentada pelo estudioso da cibercultura, Pierre Lévy, o qual considera o ciberespaço um ambiente que potencializa uma suposta inteligência coletiva. Para ele, a internet seria uma espécie de ágora tecnológica em favor de ações cooperativas socialmente construtivas (LÉVY, 1998).

Embora não se possa negar o potencial de socialização de conhecimentos no ciberespaço, seria ingenuidade acreditar que esses conhecimentos não sofreriam interferências de hierarquias mediadas por interesses capitalistas, conforme demonstrou Cassin (2007) em um estudo sobre a empresa Google. Além disso, é preciso considerar que os mecanismos de manipulação das massas empreendidos pela indústria cultural⁴, analisados por Adorno e Horkheimer (2006) nos anos de 1940, ainda continuam bastante atuais. É o que nos revela o filósofo Rodrigo Duarte na sua pesquisa sobre as formas ideológicas e estéticas de indução psicológica impetrada pela indústria cultural globalizada. Na sua visão, a Internet está sujeita a um jogo de forças mercadológicas, utilizando-se de recursos tecnológicos e estéticos que atuam de forma pungente no inconsciente dos indivíduos (DUARTE, 2008).

Fundamentando-nos na Psicanálise e na Teoria Crítica, em especial nos estudos de Adorno e Horkheimer (2006) sobre a manipulação das massas pela indústria cultural, desenvolvemos a hipótese de que, na atualidade, a Internet é um meio privilegiado, pelo qual os oligopólios audiovisuais manipulam as fantasias voyeurístico-exibicionistas e sádico-masoquistas do sujeito, induzindo seus hábitos, crenças e valores. Sustentamos ainda, que o período da adolescência, devido às transformações sexuais e socioculturais, seria uma fase de maior vulnerabilidade aos imperativos audiovisuais.

⁴ A expressão indústria cultural foi cunhada pelos filósofos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (2006), no livro *A dialética do esclarecimento*, publicado em 1947. A expressão se refere à subsunção da cultura à indústria, pois na época, o rádio e o cinema eram essencialmente financiados pelo aparato industrial. Além disso, pretendiam denunciar as mudanças na arte devido à interferência dos modos de produção capitalista.

Aspectos metodológicos

Neste artigo, apresentamos o recorte de uma pesquisa mais ampla, de cunho qualitativo, realizada em duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas no município de São Paulo com adolescentes na faixa etária entre 13 e 16 anos. Nesse recorte utilizaremos apenas os dados coletados do público feminino, que envolveu 48 meninas. Para coleta de dados foram utilizados questionários aplicados em sala de aula, seguidos de um debate com cada grupo. Também foram realizadas entrevistas semidirigidas com as alunas indicadas pelos seus colegas como sendo as mais “conectadas” à Internet.

As atividades de coleta de dados foram inspiradas na psicanálise e em uma perspectiva etnográfica desenvolvida pelo antropólogo italiano Massimo Canevacci, com a concepção de “olho participante”, na qual o pesquisador se abre para as experiências juvenis polifônicas e polissensoriais (CANEVACCI, 2005). Para Amaral (2010), a pesquisa com jovens necessita de um pesquisador que desenvolva uma escuta ativa e um olhar sensível às múltiplas expressões subjetivas.

Nesse sentido, considerou-se a importância de realizar observações participativas durante as aulas de Informática Educativa na escola pública. As observações ocorreram durante sete meses, com periodicidade quinzenal, em três turmas do 9º. ano. Na escola particular, não havia uma disciplina específica de informática, assim, optou-se apenas por entrevistas coletivas com as adolescentes.

Com base nos dados coletados nas entrevistas, empreendeu-se um percurso etnográfico no mundo virtual, seguindo as referências das adolescentes. Esse percurso consistiu em uma análise das *websites* mencionadas e dos perfis das redes sociais. Para registro dos dados optou-se por gravações em áudio e fotografias das telas.

A análise dos dados fundamentou-se na Psicanálise e na Teoria Crítica. As categorias de análise foram formuladas no transcorrer da pesquisa com base nas atividades que mais se destacaram. Primeiramente, analisou-se a frequência de acesso à Internet depois, analisou-se as atividades preferidas das adolescentes, por meio das quais categorizou-se três tipos de fantasias principais: a amada-escolhida; a mãe-bebê e a celebridade.

A importância da fantasia para a psicanálise

As fantasias ocupam um lugar central na constituição subjetiva e, com a inserção das tecnologias virtuais no cotidiano, elas assumem novos contornos e formas de expressão mediadas pelos dispositivos digitais. No âmbito da psicanálise, a fantasia constitui uma marca essencialmente humana e está presente na origem do pensamento. As primeiras alucinações do bebê frente à

ausência de satisfação imediata de suas necessidades constituiriam os primórdios das fantasias, ou seja, seriam os primeiros passos para que, no futuro, a criança possa conquistar a capacidade simbólica, essencial no desenvolvimento da fala e das trocas sociais. A fantasia pode ser definida como “[...] um cenário imaginário onde o sujeito está presente e figura de maneira mais ou menos deformada pelos processos defensivos, visando a realização de um desejo, em última instância de um desejo inconsciente.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p. 153). De maneira geral, elas são representadas por uma frase, uma pequena história onde o sujeito pode ser o protagonista ou simplesmente o observador da cena.

Para a psicanálise, as fantasias formam uma realidade psíquica pela qual o sujeito interpreta o mundo ao seu redor. Quanto ao seu papel na constituição psíquica, depreende-se que Freud o concebeu em duas vertentes, que, no contexto desse artigo, chamaríamos de negativas e positivas. Na primeira perspectiva, ele associa a fantasia aos sintomas neuróticos, ou seja, a uma forma de defesa contra a realidade, e na segunda, a uma forma de sublimação criativa. A fantasia, enquanto sintoma neurótico, é abordada por Freud desde o início de seus estudos, especialmente nos casos de Anna O. e de Dora, desenvolvendo-se progressivamente durante toda sua obra. Quanto ao aspecto positivo das fantasias, dois textos são importantes: “Escritores Criativos e Devaneios” (1996b) e “Além do Princípio do Prazer” (2010b). No primeiro texto, Freud busca compreender a ligação entre o processo imaginativo dos escritores e as pessoas comuns. As fantasias, ou devaneios, aparecem sublimados em produções textuais. Em vez de lidar com a fantasia somente pelo sintoma, o sujeito utilizaria da fantasia nos seus processos criativos, tal como a criança o faz ao brincar, transitando entre a imaginação e a realidade. Em “Além do Princípio do Prazer”, Freud (2010b), ao observar a brincadeira de seu neto de 18 meses atirando um carretel preso a um cordão, notou que a criança vibrava com a aparição do carretel e sentia muito prazer nesse jogo. A presença/ausência do objeto, nesse caso, considerando o carretel como representante do objeto de desejo, isto é, a mãe, produzia na criança a percepção de que poderia controlar as coisas ao seu redor. Na brincadeira, a criança, por meio da fantasia, assumiria o controle dos objetos, pois seria capaz de exercitar sua imaginação e satisfazer-se com ela.

A fantasia como retorno das pulsões sexuais infantis reprimidas e forma de defesa contra uma realidade insatisfatória foi um mecanismo detalhado nos casos de histeria. O caso de Anna O. analisado por Freud e Breuer, consiste em um bom exemplo:

Essa moça, cheia de vitalidade intelectual, levava uma vida extremamente monótona no meio de uma família puritana. Ela embelezava sua vida de um modo que provavelmente a influenciou de maneira decisiva na orientação de

sua moléstia, entregando-se a devaneios sistemáticos que descrevia como seu ‘teatro privado’. [...] Ela vivia contos de fadas em sua imaginação. (FREUD; BREUER, 1996, p. 54).

Anna O. habituou-se a construir o que denominava de “teatro particular” perdendo-se em uma série de fantasias como se vivenciasse um conto de fadas. Para Freud e Breuer (1996), o hábito de fantasiar teria lançado as bases para uma dissociação da personalidade da paciente. Durante os estados de *absence*, isto é, quando a consciência se mantinha em estado crepuscular, algumas situações poderiam gerar afetos que se manifestariam, posteriormente, em forma de sintomas. Nas sessões empreendidas com Anna, observou-se que a possibilidade de falar sobre as fantasias mais íntimas, outrora recalcadas, contribuía para a diminuição do mal-estar. Assim, surgiu a “*talking cure*” expressão criada pela própria Anna O. para se referir aos benefícios da técnica empreendida por Breuer em seu tratamento.

Esses estados de *absence* de Anna e sua entrega aos devaneios parecem guardar semelhanças com os estados quase hipnóticos das adolescentes da atualidade diante das telas de computador, *tablets* ou *smartphones*. Muitas delas parecem viver em *absence*, em outro mundo, em um conto de fadas, cujos príncipes e princesas seriam as celebridades que vivem em um cenário de *glamour* e luxo “hollywoodiano”. Se Anna O. criara seu teatro particular imaginando as cenas nas quais ela participara, nos dias de hoje, os cenários já foram criados pelos estúdios de cinema e de televisão e estão disponíveis vinte e quatro horas na Internet. A adolescente não precisa imaginar as cenas, elas estão prontas ao gosto do sonhador e podem ser compartilhadas nas redes sociais.

Fundamentando-nos nos pressupostos de que as fantasias contribuem para a formação de uma realidade psíquica e de que a indústria audiovisual cria um mercado de fantasias consumidas pelos internautas, consideramos importante investigar quais seriam as fantasias que atraem o público feminino adolescente. De que maneira as meninas se engajam em determinados devaneios virtuais? Quais seriam as possíveis consequências para suas vidas?

As fantasias virtuais das meninas

Por fantasias virtuais entende-se um conjunto de imagens psíquicas, sonoras e visuais que se expressam por meio dos dispositivos digitais conectados à Internet, e que guardam relação intrínseca com as formações do inconsciente. Como exemplo de fantasias virtuais, podemos mencionar as telepresenças; as produções textuais, fotográficas e audiovisuais compartilhadas no ciberespaço; as corporificações e interações digitais que oferecem ao internauta a possibilidade de realização de desejos conscientes e inconscientes.

Na perspectiva de Freud (1996a), na fase da adolescência ocorre uma das mais importantes e dolorosas realizações psíquicas do ser humano: o afastamento da autoridade parental e a busca por novas inserções sociais. É justamente nesse momento que as fantasias ambivalentes em relação às figuras parentais, vivenciadas anteriormente na fase edípica, se atualizam, intensificando os conflitos com os pais. Ciúmes, competitividade, curiosidades relativas à sexualidade, assim como, dúvidas e inseguranças podem contribuir para o alheamento em relação ao contexto familiar e maior vulnerabilidade em relação às vivências virtuais.

No emaranhado de sentimentos incitados pelas mudanças corporais e exigências socioculturais, o confronto com a castração simbólica costuma ser dolorido para a jovem que, normalmente, encontra uma solução se refugiando em fantasias narcísicas, mascarando o sentimento de impotência que vivencia em sua vida. Perceber os pais e a si mesmos como sujeitos, constituídos por uma falta originária, a qual os obriga a se sujeitarem aos desígnios da Cultura, pode ser um processo sofrido para a adolescente. Nessa tarefa, o mundo animado das fantasias virtuais é extremamente convidativo.

Para analisar as fantasias das meninas no ciberespaço, começamos por identificar seus interesses e atividades preferidas. Constatou-se que, no ciberespaço, os interesses das adolescentes giram em torno das interações nas redes sociais, nas quais elas exercitam as pulsões voyeurístico-exibicionistas. Por meio de uma análise criteriosa dos perfis, identificamos três fantasias principais: a amada-escolhida, a mãe-bebê e a celebridade. Embora essas temáticas tenham sido proeminentes, não descartamos a possibilidade de outras fantasias também serem exercitadas nas atividades virtuais das meninas.

A fantasia da amada-escolhida

Essa temática foi identificada nos contos românticos veiculados em comunidades do Orkut, bem como nas imagens dos personagens de filmes românticos no Tumblr. Nos contos, havia sempre um garoto que amava incondicionalmente uma menina por quem ele seria capaz de morrer. Essas histórias sugerem o desejo de serem escolhidas e eternamente amadas, como se fosse possível encobrir a perda do amor paternal da infância. Jeammet (1991) observou que as carências narcísicas que se destacam na adolescência conduzem a jovem a uma dependência objetal exacerbada. Elas querem se fixar ao objeto amado eternamente.

As histórias propagadas na Internet revelam ainda um tipo narcísico de escolha objetal, que teria um efeito de rebaixar o amor próprio. Para Freud (2010a, p.45), uma pessoa com esse tipo de escolha objetal, “perdeu, por assim dizer, uma parte de seu narcisismo, e apenas sendo amado pode reavê-la.” Entre

as adolescentes pesquisadas, especialmente as da escola pública, era notável o rebaixamento do amor próprio e a necessidade de supri-lo com um companheiro ou com um filho, como se a existência delas dependesse exclusivamente de um vínculo simbiótico com o outro.

No que se refere às adolescentes da escola particular, em nossa análise empreendida nos perfis do Tumblr, também se evidenciou a temática da amada-escolhida, porém integrada à uma espécie de bricolagem com imagens expressando questões profissionais, de beleza, de liberdade, de sexo, drogas e sedução. Nas entrevistas realizadas, ficou evidente uma preocupação das meninas com a escolha profissional futura e a busca por autonomia financeira, de modo que, o desejo de ser “a escolhida” parece permeado por outras formas de reconhecimento pessoal.

A fantasia mãe-bebê

Um grupo de jovens da escola pública relatou colecionar fotos de bebês em redes sociais, mantendo perfis *fakes* nos quais elas alternavam o papel de mãe ou se apresentavam como sendo o próprio bebê. Observou-se que, naquele contexto, a maternidade não era apenas uma fantasia, mas, parte da realidade de muitas meninas que estavam abandonando o Ensino Fundamental ao se tornarem mães na idade entre 13 e 15 anos. Em uma das entrevistas, uma jovem relatou ter engravidado aos 14 anos de um garoto que conheceu no Orkut.

Durante as observações realizadas na sala de aula de informática, houve diversos relatos de abandono escolar devido à gravidez. Chamou-nos a atenção o fato de algumas meninas argumentarem em favor da maternidade ressaltando o quanto a adolescente amadurecia ao se tornar mãe, como exemplo, citaram o caso de uma colega de classe que engravidara aos 13 anos e o namorado tinha assumido a criança. Mostravam empolgadas as fotos do casal no Facebook. Ao serem questionadas sobre a posição que a maioria dos homens assumia, quando engravidava uma adolescente, elas reconheceram que, no bairro onde moravam, era comum as mulheres cuidarem sozinhas dos filhos. Em seguida, as meninas cantaram trechos de duas músicas resumindo o pensamento dos meninos: “prá que se prender se tu tem muito que curtir a vida, sentando tu quica, descendo tu quica, rebola tu quica”; “a fila anda, a catraca gira, se sentir saudade, vai pro fim da fila”. Trechos que ressaltam as relações transitórias e sem compromisso, em oposição ao desejo de vínculo e proteção que as meninas, inconscientemente, buscavam.

As jovens argumentavam que a gravidez precoce também estava relacionada ao desejo de se divertir: “*vir para a escola é muito chato, muitas meninas preferem cabular pra ficar com os caras em casa, se divertindo* [risos]”. No ímpeto da diversão, as adolescentes não se previnem de gravidez, tampouco

seus companheiros parecem se preocupar. A cultura da diversão incitando uma sexualidade precoce e descomprometida com suas consequências é difundida nas escolas públicas entre os alunos por meio do compartilhamento de músicas e vídeos na Internet. Lembremo-nos das observações de Adorno e Horkheimer com relação à manipulação das massas por meio da diversão: “a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pelas diversões” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 112). Na efervescência da diversão, as jovens não adquirem capacidade de autodeterminação sobre o corpo, nem do rumo de suas vidas, além de desperdiçar oportunidades educacionais. É preciso também destacar que o ambiente da escola pública era bastante misógino e que, frequentemente as meninas eram alvo de insultos pejorativos, especialmente relacionados à sexualidade, tornando-se complicado o vínculo escolar.

O relatório produzido pela UNICEF (2011), *O direito de ser adolescente*, alerta-nos para as problemáticas de abuso sexual e gravidez na adolescência, estimando que 2,8% das meninas brasileiras com idade entre 12 e 17 anos já tiveram filhos. A taxa de gravidez na adolescência vem diminuindo, em decorrência da queda no número de partos para a faixa etária entre 15 e 17 anos, porém é alarmante o aumento da fecundidade entre as meninas menores de 15 anos, “[...] em 2004, eram 8,6 nascidos vivos por grupo de mil. Cinco anos mais tarde, a taxa verificada foi de 9,6 por mil, vale lembrar aqui que, pela legislação brasileira em vigência, as relações sexuais antes dos 14 anos são classificadas como estupro de vulnerável.” (UNICEF, 2011, p. 42). O relatório sinaliza ainda, o vínculo entre gravidez precoce e abandono da escola, o que também foi constatado em nossa pesquisa empírica. No que se refere à exploração sexual pela Internet, houve apenas um caso relatado, no qual a adolescente aceitou exibir-se para um *webcam* e teve seu vídeo divulgado em uma rede social. Por outro lado, há de se questionar se os casos de gravidez relatados não eram resultantes de abuso sexual, principalmente por se tratar de meninas menores de 14 anos.

Entre as meninas da escola particular, as fantasias de maternidade não eram tão relevantes, nem foi identificado caso de gravidez durante o Ensino Fundamental I, talvez devido ao maior controle familiar e às exigências da escola, bem como da inserção em um meio cuja valorização profissional da mulher seria mais evidente. Em seus perfis nas redes sociais foram encontradas fotos de crianças e bebês, mas também imagens de preservativos ou alusões à preocupação em evitar gravidez. Para essas adolescentes, a satisfação profissional parece ser mais relevante, enquanto para as meninas da escola pública, notava-se uma hipervalorização da maternidade como forma de obter cuidados, atenção e reconhecimento social.

Na adolescência, o conflito edípico de dependência e afastamento em relação aos pais, conforme assinalado por Jeammet (1991), pode deixar a menina mais vulnerável. Nesse caso, supomos que a gestação possa representar uma espécie de solução de compromisso: adquire-se um falso reconhecimento social de adulto e, ao mesmo tempo, obtém-se maior cuidado e atenção, que foram perdidos ao entrar na puberdade. Além disso, ter um bebê pode ser uma tentativa de concretizar o desejo de ser eternamente amada, nesse caso, pelo filho. Ou ainda, uma maneira de manter um elo amoroso, tornando-se “um” com o amado por meio do bebê.

Outra perspectiva que precisa ser considerada seria a imersão da jovem em uma cultura machista, difícil de ser reconhecida no início da adolescência, sobretudo nos meios socioeconomicamente desfavorecidos. Muitas meninas não percebem que estão sendo exploradas sexualmente, pois os estereótipos novelescos camuflam essa exploração. O filósofo francês Dany-Robert Dufour (2011) observou que a sociedade patriarcal se fortaleceu por meio do confisco dos úteros. Uma forma que o homem – aquele que não tem útero – encontrou de exercer seu domínio seria por meio da colonização dos úteros das mulheres. Portanto, o poder masculino seria então exercido a partir do controle do sexo feminino, fazendo da mulher uma esposa, ou comprando o seu sexo, fazendo dela um objeto sexual. A nosso ver, a indústria cultural trabalha com essas duas perspectivas: estimula fantasias de maternidade nas meninas e ao mesmo tempo as fantasias de se tornar objeto sexual, a serviço exclusivo da satisfação masculina, como se os papéis femininos na sociedade fossem balizados pela perspectiva sexual.

A fantasia de celebridade

A terceira temática de fantasia foi a da celebridade. Tornar-se célebre, famosa, gozar de um mundo de luxo e riquezas parece ser o sonho da maior parte das adolescentes. Certamente, a Internet intensifica essa fantasia, de um lado por aproximar as adolescentes de seus ídolos. De outro, pode favorecer a exposição de pessoas anônimas que, por algum motivo se tornam célebres no ciberespaço. O fenômeno dos vídeos virais divulgando pessoas comuns em situações engraçadas é um exemplo, assim como, os de cenas de intimidade sexual que se espalham pela rede.

A adolescente Amanda⁵, estudante da escola pública, seguia a vida do cantor Justin Bieber por meio do Twitter. Acompanhar o cotidiano do cantor era como fazer parte da vida de alguém admirado, como se por meio da proximidade virtual, ela pudesse também se sentir importante. Além disso, Amanda possuía

⁵ Nome fictício para preservar o sigilo da adolescente.

um perfil no Twitter que era digno de uma estrela, com diversos seguidores e admiradores virtuais.

As análises de Adorno e Horkheimer (2006) sobre a indústria cultural também discutiram de que maneira se incutia nas jovens o ideal de se tornar célebre:

A starlet deve simbolizar a empregada do escritório, mas de tal sorte que, diferentemente da verdadeira, o grande vestido de noite já parece talhado para ela. Assim, ela fixa para a espectadora não apenas a possibilidade de também vir a se mostrar na tela, mas ainda mais enfaticamente a distância entre elas. Só uma pode tirar a sorte grande, só um pode tornar-se célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um, tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 120).

A Internet estimula nas garotas o sonho de se tornarem famosas, ao mesmo tempo em que favorece uma identificação ingênua com ídolos, como se elas pudessem se satisfazer com a felicidade alheia, esquecendo-se de enfrentar suas agruras do cotidiano. Quanto mais Amanda vivia no mundo das celebridades, menos tempo dedicava à sua própria vida.

Debord (1997, p.23) observou uma ligação ilusória entre os espectadores e o mundo das celebridades, para ele “[...] o que liga os expectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém separados. O espetáculo reúne o separado, mas reúne como separado.” A internet aumenta a sensação de proximidade com os ídolos, contudo não deixa de ser uma reunião de maneira separada.

Considerações finais

Constatou-se que a maior parte das adolescentes pesquisadas passava várias horas por dia nas atividades virtuais, sobretudo nas redes sociais. Concluiu-se que a possibilidade de exercer as fantasias era o fator mais atraente para as adolescentes, embora também tenha sido identificado alguns interesses relacionados aos aspectos educativos, principalmente entre as meninas da escola particular.

É importante destacar que as fantasias virtuais são compostas por elementos complexos, entrelaçando aspectos subjetivos decorrente das pulsões perverso-polimorfos infantis - em especial das pulsões voyeurístico-exibicionistas e sádico-masoquistas - aos aspectos culturais e mercadológicos. Ao analisarmos as fantasias mais proeminentes entre as adolescentes pesquisadas, identificamos três temáticas: a amada-escolhida, a mãe-bebê e a celebridade. Tais temáticas consistem em uma espécie de atualização das questões edípicas.

Nas famílias contemporâneas, cujas figuras parentais apresentam dificuldade de sustentar o lugar de autoridade por estarem imersas em seu próprio narcisismo, ou na cultura diversão, há uma dificuldade em gerir os conflitos edípicos e suas fantasias que emergem na fase da adolescência. O pai, quase sempre ausente ou narcísico, tem dificuldade em intermediar a rivalidade entre mãe e filha. No caso das meninas oriundas de famílias de baixa renda é comum a completa ausência da figura paterna. Sem recursos para simbolizar suas fantasias, a jovem se entrega às idealizações amorosas narcísicas ou à intensa necessidade de serem amadas e desejadas. A competição com a mãe é transferida às demais relações, como observado nas disputas de beleza que ocorriam no Orkut. É nesta rivalidade que a indústria cultural entra em cena com o culto às celebridades, impondo ideais de beleza a serem seguidos. Erige-se toda uma indústria da beleza sustentada pelas fantasias femininas de serem “amadas” e “escolhidas”. Assim, as fantasias edípicas de sedução e rivalidade são processadas pelos recursos audiovisuais e retornam ainda mais potentes e avassaladoras impondo estereótipos a serem seguidos.

No caso das adolescentes das escolas públicas notou-se maior vulnerabilidade no que tange à exploração sexual, resultando em gravidez precoce e abandono escolar para algumas delas. As fantasias de serem amadas-escolhidas, de serem mães e celebridades, parecem contribuir para que essas jovens tenham dificuldade em analisar criticamente o contexto das relações abusivas nas quais elas se envolvem. Além disso, o ambiente escolar misógino e violento dificultava maior dedicação dessas jovens à escola. Nas redes sociais, a constante estimulação das pulsões voyeurístico-exibicionistas tem oferecido um tipo de gratificação pulsional narcísica e imediatista, dificultando as elaborações simbólicas que permitiriam a sublimação sexual e a elaboração de um projeto de vida. Deste modo, as adolescentes investem menos nas atividades escolares e não se preocupam tanto com as perspectivas profissionais e de futuro.

Constatou-se que a proteção da família e da escola pode contribuir para diminuição da vulnerabilidade das meninas no ciberespaço, tornando-as mais críticas em relação aos conteúdos difundidos nos meios audiovisuais. As meninas da escola particular tinham uma rotina com maiores exigências em relação às atividades escolares, bem como maiores orientações com relação ao uso educativo da rede. Além disso, por vislumbrarem uma perspectiva de autonomia profissional como forma de satisfação pessoal, pareciam aderir menos às fantasias amorosas e de maternidade.

Com base nos dados dessa pesquisa podemos inferir um aumento do poder da indústria cultural sobre a subjetividade juvenil com a amplitude do acesso à Internet, principalmente devido à facilidade de difusão de programas, filmes, vídeos e músicas. Observa-se que quanto mais a família e os educadores se eximem da responsabilidade de educar, mais vulneráveis se tornam as

adolescentes aos imperativos mercadológicos impostos pela indústria audiovisual. Nota-se uma queda do poder familiar e da escola, orquestrada no seio do capitalismo, cujo apelo ao narcisismo e às fantasias de cunho voyeurístico-exibicionista consiste em uma importante estratégia de manipulação. Deste modo, torna-se essencial empreender maiores estudos nesse campo, bem como projetos de educação crítica para o uso da Internet.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AMARAL, M. G. T. **A trama e a urdidura entre as culturas juvenis e a cultura escolar**: a “eróptica” como método de pesquisa e de ruptura de campo. 2010. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANEVACCI, M. Eróptica: etnografia palpitante para um olhar dispar. **Revista IDE**, v.5, n.41, p.91-96, jul. 2005.

CASSIN, B. **Google-moi: la deuxième mission de l'Amérique**. Paris: Albin Miche Paris, 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI]. **TIC Kids online Brasil 2013**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, R. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUFOUR, D. R. **L'individu qui vient après le libéralisme**. Paris: Denoël, 2011.

FREUD, S. Introdução ao narcisismo III. In: _____. **Obras completas**. Tradução de Paulo Cesar Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p.13-50. v. XII.

_____. Além do princípio do prazer. In: _____. **Obras completas**. Tradução de Paulo Cesar Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p.161-239. v. XIV.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p.121-252. v. VII.

_____. Escritores criativos e devaneios. In: _____. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p.147-158. v. IX.

FREUD, S.; BREUER J. Estudos sobre histeria (1893-1895). In: FREUD, S. **Obras completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.271-316. v. II.

JEAMMET, P. Les enjeux des identifications à l'adolescence. **Journal de la Psychanalyse de l'Enfant**, [S.l.], n. 10, p.140-163, 1991.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, São Paulo, v.8, n.1, p. 159-178, jan./jun. 2014.

UNICEF. **O direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_22246.htm>. Acesso em: 12 maio 2015.

Resumo

As fantasias virtuais das meninas e as vulnerabilidades na adolescência

O presente artigo busca analisar as principais fantasias virtuais de um grupo de meninas, com idade entre 13 e 16 anos, estudantes do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma escola particular da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, fundamentada na Psicanálise e na Teoria Crítica. Para coleta de dados utilizou-se aplicação de um questionário e entrevistas individuais e em grupo; bem como a análise dos perfis das adolescentes nas redes sociais. Constatou-se que a maior parte das meninas dispendem muitas horas diárias no ciberespaço, atraídas pela possibilidade de exercitarem suas fantasias virtuais, cujas temáticas principais eram: a amada-escolhida; a mãe-bebê e a celebridade. Concluiu-se que as adolescentes da escola pública se encontravam mais vulneráveis em relação às fantasias, sobretudo no que tange à sexualidade e maternidade precoce. Considera-se, assim, a importância de propostas educacionais que desenvolvam nos adolescentes a capacidade crítica em relação ao ambiente virtual, sobretudo no que se refere às fantasias produzidas pela indústria audiovisual e difundidas nas redes sociais.

Palavras-chave: Fantasias virtuais. Internet. Adolescência.

Abstract

Virtual fantasies of girls and the vulnerabilities in adolescents

This presented article intends to examine the main virtual fantasies of a group of girls, aged between 13 and 16, students of their final year of primary school of a public school and a private school in São Paulo. This was an empirical research of qualitative nature, based on Psychoanalysis and Critical Theory. The data was collected with the application of a questionnaire and individual and group interviews; as well as the analysis of the profiles of teens on social networks. It was found that most of the girls expend many hours daily in cyberspace attracted by the possibility of exercising their virtual fantasies, whose main themes were: the beloved-chosen; the mother-baby and celebrity. It was concluded that adolescents from public schools were more vulnerable to fantasies, especially when it comes to sexuality and early motherhood. It is thus considered the importance of educational proposals to develop in adolescent's critical capacity regarding the virtual environment, especially to the fantasies produced by the audio-visuals industry and disseminated on social networks.

Keywords: Virtual fantasies. Internet. Adolescence.

Sobre a revista

Formato: 15,7x22,5cm

Mancha: 12,0x19,0cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro e Swis721

Papel: Polen Soft 80g/m2 (miolo)

Supremo 250g/m2 (capa)

306 páginas

Tiragem: 300 exemplares

Impresso na Gráfica Unesp

