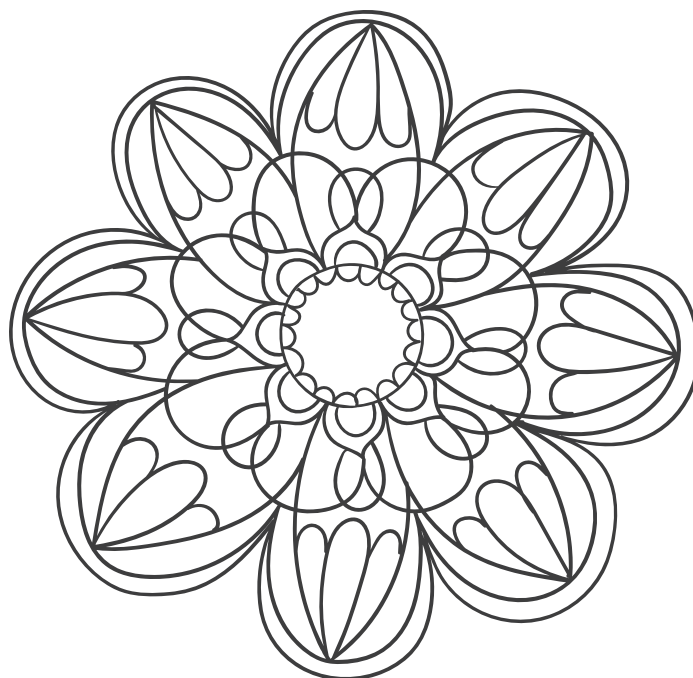


Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades:

LINGUAGENS, APELOS, DESEJOS,
POSSIBILIDADES E DESAFIOS...





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZAMARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe de Gabinete

MARIA ROZANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Pró-Reitores

Graduação - PROGRAD

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Extensão e Cultura - PROEXC

LUCIA DE FATIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Planejamento e Administração - PROPLAD

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Infraestrutura - PROINFRA

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Assuntos Estudantis - PRAE

VILMAR ALVES PEREIRA

Gestão e Desenvolvimento de Pessoas - PROGEP

RONALDO PICCIONI TEIXEIRA

EDITORA DA FURG

Coordenador Editora, Livraria e Gráfica

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Chefe Divisão de Editoração

CLEUSAMARIA LUCAS DE OLIVEIRA

A882 Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades : linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios... / Organizadoras Paula Regina Costa Ribeiro, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Filomena Teixeira.
Rio Grande: Editora da FURG, 2015.
248 p.

ISBN: 978-85-7566-385-1

1. Educação - Sexualidade 2. Educação - Práticas educativas 3. Corpo
4. Gênero 5. Sexualidade 1. Ribeiro, Paula Regina Costa Org. II.
Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz Org. III. Filomena Teixeira Org.

CDU 37:613.88



SUMÁRIO



1. La noción de cuerpo en una clase de Biología. Tensiones y reflexiones a partir de un estudio de caso	19
Eduardo Alen Tripailaf Raimilla e Johanna Camacho González	
2. Mulheres, gênero e ciência: tecendo relações	41
Fabiane Ferreira Da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro	
3. Na trilha de um atendimento médico ético e efetivo: um estudo sobre o mal estar vivenciado pelas mulheres lésbicas masculinizadas na consulta ginecológica	61
Suely Messeder	
4. Olhares cruzados: videocliques, representações e (des)igualdades de gênero.....	85
Arminda Malho e Filomena Teixeira	
5. Programa para mulheres na ciência: investigando algumas questões de gênero e ciência	97
Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães	
6. Prostitución y violencia de género: Es posible educar para la igualdad en una sociedad que la pretende regular como profesión Enrique Javier Díez Gutiérrez e Eloina Terrón Bañuelos	117
7. Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivo-sexual en España.....	149
Mayte Bejarano Franco e Antonio Mateos Jiménez	
8. Teoria <i>queer</i> e Educação: diálogos sobre a diferença.....	173
Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini	
9. Territórios das Ciências e Biologia como potência transgressora à ordem dos gêneros	197
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	
10. Violência de gênero e políticas do corpo feminino na pintura europeia: alguns casos de estudo	219
Fernando Moreira Marques	



APRESENTAÇÃO



Paula Regina Costa Ribeiro
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Filomena Teixeira
Organizadoras



Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e de individuação. Portanto uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida [...]. Talvez, por isso, nossas práticas de pesquisa costumem apenas confirmar, em seus caminhos e conclusões, a justeza de que pensemos e sejamos de tal modo e não de outro (CORAZZA, 2007, p. 121-122)¹.

As palavras de Sandra Corazza descrevem a prática de pesquisa como “uma maneira de fazer amigas/os”, retratando a forma como este livro foi produzido; uma congregação de amigos e amigas do Brasil, do Chile, de Portugal e da Espanha, que na amizade aceitaram o desafio de se unirem na busca de pensar, interrogar, sentir e desejar escrever sobre os atravessamentos produzidos na contemporaneidade sobre corpos, gêneros e sexualidades.

O livro emerge a partir do projeto² aprovado no Edital Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos, com o apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República - SPM/PR e do Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA, com o objetivo de incentivar a produção de pesquisas e estudos relacionados aos temas relações de gênero, mulheres e feminismos na classe social, geração, raça, etnia e sexualidade.

¹ CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

² Projeto intitulado “Mulheres adultas no ensino superior: narrativas e trajetórias de alunas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e da Universidade Federal do Pampa – Unipampa”, coordenado pela Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro/FURG. O livro tem apoio do CNPq.

Portanto, os textos produzidos pelos/as amigos/as, estão abertos aos/as leitores/as para que “na amizade de ler com” e “na amizade de aprender com” (LARROSA, 1998, p. 179),³ possam construir e desconstruir aprendizagens sobre as mulheres e a ciência, mulheres lésbicas, educação afetivo sexual, prostituição, violência de gênero, desigualdades de gênero, teoria queer, entre outras; e que estas aprendizagens possam ser disseminadas, esparramadas, pluralizadas, subvertidas.

Na cumplicidade com todos e todas, e acreditando o que nos coloca Sandra Corraza “a prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”, cada amigo e amiga produziu textos comprometidos e implicados com suas pesquisas. Assim, o texto apresentado por Eduardo Alen Tripailaf Raimilla e Johanna Camacho González tem como propósito identificar a relação existente entre o tipo de crenças de professores/as de ciências acerca da ciência e do gênero. Realizaram um estudo de caso, que permitiu identificar e relacionar elementos, encontrar regularidades nos conceitos e compreender os significados sobre as crenças de ciência-gênero em um grupo de quatro professoras e um professor. Os resultados apontam que as crenças relacionadas com o modelo sensível não levam nem conta o/a estudante como um ser integral no qual confluem outros fatores além do sexo, nem os distintos tipos de diversidades; porém, o estudo evidencia uma preocupação para que o/a estudante relacione as ciências com os distintos aspectos de sua vida cotidiana. Outro aspecto apresentado foi o das crenças que sustentam a diferenciação entre os sexos, porém destacam que as meninas estão em uma situação de desvantagem, e que foram afetadas por fatores familiares. Conclui-se que, em geral, que o grupo de professoras e o professor de Ciências participantes da pesquisa possuem percepções tradicionais acerca das questões de gênero e as contribuições das mulheres em atividade científica.

³ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

O texto de Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro problematiza o fato de muitas mulheres terem sido (e ainda serem) excluídas da produção do conhecimento, mesmo com as mudanças ocorridas quanto ao seu acesso à educação e ao ensino superior. A representação de quem faz e pode fazer ciência ainda é masculina! Com esse entendimento, as autoras buscam tecer relações entre mulheres, gênero e ciência na história da ciência e no contexto atual. Problematizam a participação das mulheres na ciência a partir do campo teórico dos Estudos Feministas da Ciência e Estudos de Gênero. Defendem a importância de se produzir conhecimentos sobre gênero e ciência para o desenvolvimento de ações e estratégias que visem a participação equitativa entre mulheres e homens na ciência, bem como a necessidade de introduzir uma discussão crítica de gênero na formação dos sujeitos em todos os níveis educacionais.

Suely Messeder se debruça sobre o mal-estar vivenciado pelas mulheres lésbicas masculinizadas durante consultas ginecológicas. A pesquisadora apresenta uma interlocução a partir de três direções: a) na formação da ciência ginecológica vinculada à obstetrícia; b) na interação face-a-face entre a paciente e a autoridade médica; c) na construção da subjetividade das “pacientes”. A reflexão apresentada origina-se da articulação entre a pesquisa “Masculinidades em corpos femininos” e a participação da autora na Sessão Científica intitulada “Diálogo Médico-paciente: como torná-lo mais efetivo e ético”, promovida pela SOGIBA (Associação de Obstetrícia e Ginecologia da Bahia). Messeder afirma que, de um lado, a pesquisa proporciona cotejar as narrativas das mulheres – pacientes – e, de outro lado, a palestra por ela proferida a aproximou do contexto biomédico e permitiu verificar a existência das tensões entre o atendimento supostamente universal e o atendimento a grupos específicos. Ao longo do texto, Messeder realiza um cotejamento entre a percepção das mulheres sobre o atendimento institucionalizado da anamnese e do exame médico e sua efetiva materialização. Ela finaliza seu texto assinalando para a necessidade de se investir em estudos e em práticas que possam refinar e promover reflexões para além do entendimento do corpo da mulher como um mero

sistema reprodutor feminino. Certamente, nesse sistema a ideia do prazer é desprezada em prol da reprodução heteronormativa, onde habitualmente repousam as atividades curriculares dos cursos de graduação.

Arminda Malho e Filomena Teixeira apresentam um estudo evidenciando a existência de conexões entre videocliques e (des)igualdade de gênero. Organizando e gerindo os tempos letivos dedicados à implementação da educação sexual em meio escolar, as autoras analisaram e questionaram o conteúdo de quatro videocliques, utilizados em contexto de sala de aula. O olhar crítico sobre cada um dos videocliques tomados como objeto de análise permitiu corroborar a ideia de que veiculam mensagens de sexualidade e gênero e são responsáveis por imagens e modelos mentais que condicionam atitudes, influenciam comportamentos e ditam modas. Em face da premência de capacitar os e as jovens para reconhecerem as representações sexistas incorporadas nos videocliques, identificando-as e compreendendo o seu significado, recomendam novas formas de integrar a perspectiva de gênero nas atividades educativas.

O texto de Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães tem como objetivo analisar as publicações presentes no site da Academia Brasileira de Ciências (ABC), referentes às mulheres cientistas premiadas pelo Programa “Para Mulheres na Ciência” do ano de 2013, que emerge da parceria entre a ABC, L’Oreal e a União das Nações Unidas pela Educação e Cultura (UNESCO). Para produção dos dados, foi utilizado o material disponível na página da ABC (www.abc.org.br), analisando-os através da metodologia de investigação narrativa, ancoradas nos entendimentos de Larrosa. Essa premiação é a primeira a surgir no Brasil, premiando sete mulheres a cada ano, desde 2006, com o objetivo de ceder espaço, incentivar e apoiar a participação feminina no cenário científico. Nas análises tecidas, as autoras buscam as condições que possibilitaram a emergência da premiação a partir de um contexto histórico, político e cultural do país, além de discutir as representações produzidas acerca da mulher na ciência.

Enrique Javier Díez Gutiérrez e Eloína Terrón Bañuelos refletem sobre a prostituição, que consideram não ser a mais antiga “profissão” do mundo, mas a exploração, a escravatura e a violência de gênero mais antiga que os homens inventaram para submeterem e manterem as mulheres à sua disposição sexual. Problematizam o fato de serem sobretudo homens e “empresários” de prostíbulos a financiar generosamente “correntes de opinião”, que reclamam a necessidade de “regular” a prostituição de mulheres. Isto é, converter essa violência numa profissão para as mulheres. Questionam como poderemos educar para a igualdade numa sociedade em que as meninas saberão que, no seu futuro, podem vir a ser prostitutas, e os meninos saberão que as podem usar para seu deleite sexual, caso tenham dinheiro suficiente para lhes pagar.

Para Mayte Bejarano Franco e Antonio Mateos Jiménez, a educação afetiva e sexual é um dos conteúdos fundamentais da educação para os valores, constituindo-se como um “termómetro” do grau de compromisso educativo com cidadãos e cidadãs do futuro. No seu capítulo, analisam a situação da educação afetiva e sexual na nova Lei Educativa de Espanha (LOMCE), concretamente durante o período de escolarização Infantil (desde os 3 anos) e Primária (6-12 anos). A sua análise recai sobre a identificação e estudo de conteúdos recolhidos em diversos documentos institucionais, onde se inclui a legislação, diferentes textos pedagógicos e outros materiais de uso docente. Ao final, apresentam propostas de atuação com vistas a integrar a educação afetiva e sexual no currículo escolar, num mundo que exige a equidade e igualdade de género.

O texto de Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini assenta na formulação da teoria queer. Defendem que a teoria propõe novas formas de análise e compreensão das identidades dissidentes, preferindo pensá-las como vivências que atravessam, transgridem, transitam ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades. Conceber tais identidades como uma forma múltipla e dinâmica de problematização dos campos identitários, bem como dimensioná-las nos mais variados campos da vida social, constitui o maior interesse do texto. Dentre os campos,

apontam para Educação escolar, lugar onde trilham suas reflexões. Propõem com o texto em tela contextualizações acerca do conceito de diferença enquanto dimensão subversiva que invade o contexto escolar. Neste sentido, discorrem sobre a escola como um espaço de reprodução e manutenção dos princípios hegemônicos e responsáveis pelas hierarquizações do gênero e das sexualidades pré-determinadas, não isentando, contudo, possibilidades de que do seu interior essas hierarquizações possam ser postas em suspensão, compreendidas, analisadas e reconstruídas.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva problematiza a naturalização de modos de pensar e agir de mulheres e homens, e defende que essa termina por configurar os modos como eles e elas estabelecem relações entre si e com os outros. Para a autora, os processos de naturalização de modos de agir, ser e pensar é uma das estratégias que produz efeitos sobre os sujeitos, os grupos e as sociedades. Essa estratégia tem sido operada, dentre outros espaços, no espaço escolar, via disciplinas escolares. O texto, ao colocar em cena as disciplinas de ciências e Biologia, o faz tensionando as noções de sexo, de gênero e de sexualidade que circulam via tais disciplinas, no contexto escolar. Com isso, o capítulo assinala para as disciplinas escolares como território de divulgação e produção das ideias de sexo, gênero e sexualidade hegemônicas - binárias e coladas à matriz heterossexual, e aposta que esse território apresenta potencialidades para outras configurações discursivas acerca da ideia de sexo, de sexualidade e de gênero.

Fernando Marques realça o fato da violência de gênero ter assumido múltiplas formas ao longo da história, algumas mais visíveis, outras mais insidiosas, mas sempre com raízes e ramificações no campo da produção cultural. Pelo seu poder simbólico, algumas imagens e representações artísticas tendem a naturalizar modos de ver culturalmente hegemônicos, exercendo influência sobre atitudes e comportamentos que normalizam a violência sexista e heteronormativa. Apresenta e analisa alguns casos paradigmáticos da pintura européia que se constituíram em cultura visual dominante, partindo das

seguintes questões: quais são os motivos e as marcas visuais desses discursos artísticos? Quais as raízes da ideologia que os impregna? De que forma contribuem para uma política do olhar e do desejo que opera a objetificação dos corpos? Como alimentam um substrato cultural que legitima a violência de gênero e impede as manifestações corporais da diferença?

O conjunto de textos apresentados nesta obra coloca, interrogações, proposições, acontecimentos; mas sobretudo, a possibilidade de “exercitarmos a nossa capacidade de resistência (acrescentamos recusa) e de submissão ao controle” no ato mesmo de fazer pesquisa, de produzir conhecimentos.

Vivemos na atualidade tempos de movimentos de atuação e controle perverso dos corpos, do gênero e das sexualidades. Tempos que nos colocam perante a possibilidade do desmanche e desmonte de todas as conquistas democráticas. Tempos no Brasil da chamada “ideologia de gênero”, que se nutre da circulação discursiva que ataca perversamente sujeitos humanos.

A intenção com este livro é possibilitar questionamentos, impulsionar e provocar efeitos sobre os corpos a fim de que estes alimentem-se da recusa às formas dadas e lacradas das experiências com a vida, para que possam enfrentar os ditames de setores conservadores que ampliam as suas redes nas diversas instâncias sociais. A esperança é a de que os escritos possam provocar as sensibilidades, e, assim encantar e possibilitar o impensado, o não dito. Deste grande desejo se fizeram os textos com o que o conjunto de autores e autoras nos brindam. Boa leitura!

Paula Regina Costa Ribeiro
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Filomena Teixeira
Organizadoras



LA NOCIÓN DE CUERPO EN UNA CLASE DE BIOLOGIA. TENSIONES Y REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO UN ESTUDIO DE CASO

Eduardo Alen Tripailaf Raimilla e Johanna Camacho González

Eduardo Alen Tripailaf Raimilla

Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Humanidades. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa. Santiago, Chile.

E-mail: eduardotripailafraimilla@gmail.com

Johanna Camacho González

Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa. Santiago, Chile.

E-mail: jpcamacho@uchile.cl

Website: www.johannacamachogonzalez.cl



LA NOCIÓN DE CUERPO EN UNA CLASE DE BIOLOGÍA. TENSIONES Y REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO UN ESTUDIO DE CASO

Johanna Camacho González e Eduardo Alen Tripailaf Raimilla

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre cómo se desarrolla e implementa una ciencia para la alfabetización científica, se ha convertido en un tema relevante que permite dar cuenta acerca de cuáles son las relaciones según el género en la educación. Si bien esta relación cuenta con una larga tradición, son las dos últimas décadas en donde las investigaciones han considerado el rol del profesorado y de sus prácticas pedagógicas, puesto que constituyen un elemento clave, para comprender cómo son los procesos de socialización en el aula y cómo se abordan las dimensiones culturales, humanas y sociales de la actividad científica (GRAY; LEITH, 2004; STADLER, 2007).

El género es una cuestión que está implícita dentro de las ciencias y por tanto, en su enseñanza; la noción de cuerpo relaciona el sexo y se considera como una construcción social y cultural, más allá de lo biológico, que tiene en cuenta un sujeto en toda su complejidad. Esto involucra un dilema al ser abordado en el aula, ya que implica “explicar conductas tan complejas como las preferencias sexuales, la inteligencia, la violencia, la pretendida superioridad del hombre sobre la mujer, las clases sociales o el éxito económico” (RAMÍREZ,

2005, p. 342), las cuales muchas veces no son consideradas en la formación del profesorado y en la relación con las ciencias.

La noción de cuerpo en la educación científica, ha sido contemplada generalmente desde el determinismo biológico, según Stolf Brzozowski; Caponi (2012) esto ha conllevado que sea convertido en un poderoso medio para explicar las desigualdades sociales, la riqueza y el poder observado en las sociedades capitalistas industriales contemporáneas, al definir comportamientos humanos universales, como características naturales de los sujetos, donde los conceptos científicos son utilizados como organizadores para referirse a un sujeto único, sin cuerpo, que puede ser observado, descrito y leído desde sus dogmas mínimos y determinantes.

A partir de estos antecedentes el capítulo que se propone a continuación, tiene como propósito analizar cómo el determinismo biológico se manifiesta en los procesos discursivos que se llevan a cabo en una clase de genética y herencia, y cuáles son sus alcances en temas de cuerpo y género. Para lograr este objetivo, en primer lugar se discutirán algunos antecedentes teóricos fundamentales para el análisis. Posteriormente, se describe la metodología propuesta y finalmente, se presentan los resultados y las principales implicaciones para la educación científica.

ALGUNOS ANTECEDENTES TEÓRICOS

La escuela es un espacio de interacción entre individuos generizados, “puesto que las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje reproducen estereotipos de género y (pre)juicios entre los sexos” (LIZANA, 2008, p. 118), la instrucción escolar se ha centrado en el disciplinamiento de los cuerpos, bajo pautas culturales que deben ser aceptadas y se han mantenido en el tiempo, donde estas explican los cuerpos

en relación a la dualidad de los dos sexos, como categorías representativas.

Debido a esto, el profesorado en su función de formación debería constituir un grupo humano crítico y capaz de contribuir a que el estudiantado reconozca las diferencias, las valore y aprenda de los puntos de vista divergentes, como afirma Meyer (2010), donde sus propias experiencias sean entonces, las que les permitan ir “fortaleciendo el derecho a la libertad personal en asuntos de sexualidad y reproducción, mejorando las posibilidades de disfrutar del placer, sin hacer distinciones de género.” (PNUD, 2010, p. 189). En el caso de Chile, estas dimensiones se han invisibilizado, especialmente al considerar la equidad en el ámbito educativo, en donde se naturalizan prácticas como el uso del lenguaje genérico masculino, roles estereotipados, los cuales suponen la igualdad entre los sujetos (CAMACHO, 2013), naturalizando la reproducción de normas masculinas y enmascarando el patriarcado como neutralidad “la naturalización de las desigualdades, que permite poner bajo sospecha el concepto de igualdad, como profundamente injusto y homogenizador frente a la diversidad natural” (SUBIRATS, 2010, p. 149).

Estos antecedentes afectan las clases de ciencias, ya que de alguna manera se orienta a que el estudiantado observe e interprete la realidad desde una perspectiva que los vincula a la investigación y resolución de problemas. En este sentido, en una clase de biología de educación media, en donde se abordan los principios de la genética y la herencia ligada al sexo, se ponen en juego muchos aspectos más que los prácticos y conceptuales, allí están: el lenguaje, los símbolos, las asociaciones, la reproducción, el sexo, la enfermedad, la familia, entre otros; los que generalmente son poco cuestionados dado las tradicionales visiones androcéntricas, que son parte propia de nuestra cultura.

Dentro de esta discusión, además existen elementos como el currículum, que tienen en cuenta conocimientos que

funcionan como ejes articuladores del hecho educativo, los cuales desde los programas de estudio “en su implementación debe resguardarse un equilibrio de género, entregando a alumnas y alumnos iguales oportunidades de aprendizaje” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009, p. 35), que en este caso, llevar esta intención a la práctica involucra problematizar lo que se enseña en toda su extensión, sobre todo en las temáticas que involucren pensar el cuerpo como una pluralidad de dimensiones que en dicha complejidad, reducciones como la genética implican cuestionar también la construcción de la disciplina que las ha producido. El currículum selecciona los elementos relevantes para el contexto en que se enseña, aunque en forma arbitraria, ya que toma en cuenta conocimientos hegemónicos y no las realidades particulares de los sujetos que participan del aprendizaje. Por esta razón, es importante analizar y relevar el concepto de habitus, el cual actúa “como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes” (BOURDIEU, 200, p. 107). Por ende, los efectos del currículum son reflejan en los contenidos de aprendizaje, que se perpetúan en el sistema educativo por el hecho de que la escuela representa un espacio donde es construido el conocimiento y los cuerpos estructurados en base a esto.

Entonces, en el contexto del género de estudiantes y profesorado, los mismos elementos que se enseñan sirven “para ocultar su propio carácter generizado” (HARDING, 1996, p. 93), haciendo del cuerpo una dimensión restrictiva de la experiencia, donde la libertad de los sujetos no estaría más que condicionada a escapar del fundamento atómico, molecular y celular que ya los ha definido. De esta manera, si “entre los avances y los retrocesos mencionados logra pervivir en el currículum explícito un lenguaje que permite un reconocimiento básico a la ser aprovechado para hacer una

reflexión sobre que contenidos de esta selección presentan posibilidades para que el cuerpo sea reconocido como una categoría compleja al intentar ser definida solo desde un punto de vista.

Debido a esto y sí el conocimiento en ciencias, “necesita menos énfasis en los contenidos y más énfasis en las habilidades de indagación” (COFRÉ *et al.*, 2010, p. 291), en particular en la biología deberían propiciarse estas instancias por explicar la realidad con atención a los fenómenos que ocurren en los organismos, pero también, generar un juicio crítico en los integrantes del contexto escolar que se reúnen a discutir en torno a estos temas y cómo en ellos han influido en las mismas definiciones sobre el cuerpo. Por ello, temáticas como la naturaleza de la ciencia deben ser inscritas en estos contenidos formales, teniendo en cuenta que la misma biología durante tanto años no permitió la inserción de mujeres al estudio científico, que siguiendo la objetividad que en esta disciplina se manifiesta, encontrar en la actualidad mujeres en ciencias “sería una contradicción en sus propios términos” (HARDING, 1996, p. 82) Así, la posibilidad de otorgar protagonismo a cualquier cuerpo a participar de esta disciplina, debe ser un eje insistente por reformular sus proyecciones en lo pedagógico, académico y profesional, ya que si el núcleo celular y sus contenidos, es “algo que adquiere significado y control sólo dentro de su contexto celular” (BUTLER, 2001, p. 221), no podemos pretender que dirija los contextos sociales en los cuales nos encontramos inmersos como sujetos con género.

METODOLOGÍA

Para el análisis de la clase de Biología, se optó por el Estudio de Caso, teniendo en cuenta otras investigaciones relacionadas (LYNCH; NOWOSENZ, 2009; ANDERSSON; HUSSÉNIUS; GUSTAFSSON, 2009; CAMACHO, 2013). A través

de la transcripción de una clase de 90 minutos, se propuso un análisis temático del discurso de la profesora, teniendo en cuenta las fases propuestas por Braun e Clarke (2008) en cuanto la familiarización de los datos; codificación inicial abierta; búsqueda de temáticas; elaboración de redes y, definición de la categorías en relación con las temáticas emergentes. Para desarrollar este análisis se utilizó el software ATLAS.Ti Versión WIN 5.0 (Build 60).

La participante se seleccionó a través de un muestreo teórico (FLICK, 2004) realizado durante la segunda fase de investigación del Proyecto FONDECYT 11121249. El caso corresponde a mujer que tiene más de 50 años, con experiencia mayor de 10 años, quien se desempeñaba en educación media, específicamente en el área de biología, en un establecimiento particular pagado de la comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presentan las categorías y su relación con las reducciones del cuerpo, a través los discursos de la clase entre la profesora y sus estudiantes.

La biología como una ciencia objetiva y verdadera:

En esta primera categoría los principales resultados se justifican en base con las representaciones utilizadas para caracterizar al hombre y la mujer como los únicos cuerpos posibles, elementos que permitirían hablar de sujetos normales y anormales, rasgos de la naturaleza humana que son limitados por un cierto número de unidades cromosómicas, diferencias que radican en un par de estas entidades, elementos que se excluyen de estas definiciones mencionadas, por ende y en

rigor, no humanos. Cabe destacar, que las reducciones del cuerpo se acercan al elemento reproductivo, la reproducción, fruto de dos sexos, es el discurso que sostiene el reconocimiento y legitimidad solo a dos cuerpos, hombre y mujer.

Para esta clase, en las representaciones, los ejercicios trabajados reproducen la diferencia a través de figuras. Los símbolos se relacionan con elementos como el cuerpo y el género en su distinción cultura/naturaleza. En este caso, según Butler (2001), la mujer queda definida como objeto concreto, terrenal (círculo), el hombre siempre cercano lo racional y cultural (cuadrado), el razonamiento, por ende, únicas figuras que representan lo humano. Por ello, cualquier otra simbología involucraría hablar de un cuerpo atrofiado o un cuerpo enfermo.

Chiquillos, las mujeres son redonditas ya, esto significa mujer, hombre cuadradito, si la mujer es portadora, le ponen un círculo negro, ya, o lo parten por la mitad y esto significa portador, ya. Si lo dejan blanco, significa que es hombre sano, si lo ponen oscuro, significa que el hombre es enfermo. ¿Okey?, esta mujer es portadora, ¿okey?, ya. Díganme, como voy a hacer yo a esta señora que esta acá (Profesora de Biología).

Estos hallazgos donde, “la vinculación entre mujer y naturaleza, hombre y cultura, ‘explica’ la dominación masculina” (ORTNER, 2006, p. 16), que en este caso, aunque por un hecho funcional de los ejercicios, se atribuyen representaciones en oposición y no equitativas cuando se habla de los sexos, donde la biología solo presenta el éxito asociado a estas posibilidades.

Por otra parte, las representaciones se acompañan de colores, donde el blanco es símbolo de salud y el negro enfermo, por ello, las mujeres portadoras llevan consigo esa enfermedad,

ellas son capaces de hacer convivir ambos colores, a diferencia del hombre. En relación con esto, un cromosoma determina la capacidad de la mujer para ser un cuerpo que soporta la enfermedad y las traslada a otros, la profesora señala:

sano, siempre que tú tienes cuadrado blanco o círculo blanco, sano. Si tú lo pintas de negro, mujer enferma, hombre enfermo. Si lo dejas a la mitad portadora, el hombre no puede ser portador, el hombre o es sano o es enfermo, ¿por qué?, porque tiene un cromosoma, no cierto (Profesora de Biología).

Por esta razón, la normalidad se enfrenta a valorar con el rigor científico que la biología dice trabajar, la condición corporal de un sujeto, que en este caso, no es hombre ni mujer, sino Down, por lo tanto, a pesar de que la ciencia en su objetividad dice estar exenta de juicios y valores sociales, sus producciones en esta clase, más que en formación científica apuntan a cuestiones de construcción cultural, donde en nuestro caso, los límites entre humano y no humano “han quedado destruidos en forma irrevocable” (HARDING, 1996, p. 90), ya que no puede negarse que una categoría como el síndrome de Down, validada por la genética, perfectamente puede ser una interpretación de un sujeto que no cumple con los parámetros establecidos por esta ciencia para acceder a la categoría de humano, lo cual, no es declarado en el discurso público, ni explicitado en el contexto que desarrolla la clase, pero sin embargo, puede intuirse en el fragmento, ya que los rasgos corporales hacen estos ser reconocidos como lo “otro” en vez del nosotros. Entonces, los rasgos corporales que se inscriben en un código genético son aquellos que al ser aprendidos, permitirían claramente definir cuerpos enfermos de otros, o determinadas características que construyen un imaginario de un sujeto particular, reiterando en un discurso

público en que la biología se trata de imponer como destino (BUTLER, 2001).

En cuanto a los reduccionismos del cuerpo, los datos cromosómicos para esta profesora resultan obvios, al conocer el par sexual sin ningún otro cuestionamiento es posible para ella, determinar las características de un sujeto, por ende, el cuerpo queda definido a estos cromosomas.

separar las hijas mujeres de los hijos hombres, yo ya no tomo el universo de todos los hijos ya, yo sé perfectamente bien que esta es una niñita y esa es una niñita, y ustedes me van a decir qué le pongo como fenotipo a las hijas mujeres (Profesora de Biología).

En relación con la naturaleza humana, esta queda definida en un número de cromosomas, reduccionismo ahora que el cuerpo queda reducido a esta categoría, que trae como consecuencia que dichas entidades guarden todos los aspectos que competen pensar las características de un sujeto. Las diferencias radican entonces en el par sexual al hablar de los sexos, el cual, diferencia dos posibilidades, hombres y mujeres. Por lo tanto, son categorías binarias que se extienden a lo humano, limitando pensar otras posibilidades.

¿Cuántos cromosomas tenemos nosotros? Joaquín. 46 cromosomas, humanos entonces 46 cromosomas. Carla, ¿los 46 cromosomas nuestros son iguales?, ¿los 46 que tenemos nosotros son iguales? (Profesora de Biología).

La profesora afirma la naturaleza cromosómica del humano como una verdad, y las excepciones, son aquellas que dentro de esta misma dimensión permitirían determinar los sexos. Por esta razón, este tipo de discursos resultan responsables de “la asignación de identidades individuales de

género a los niños y los significados asimétricos de la masculinidad y la femineidad en la simbolización de género” (HARDING, 1996, p. 92), ya que desde el mismo ADN, la diferencia se extiende a los sujetos, lo que se vincula con el resultado siguiente, vinculado al sexo cromosómico. Desde los cromosomas ya incluso es posible evidenciar una diferencia de género, cuando un cromosoma tiene más o menos partes en su estructura, los cuerpos dicotómicos son cuerpos ahora macromoleculares.

En cuanto al sexo cromosómico, los sujetos quedan definidos por los cromosomas X e Y, por lo tanto, la profesora considera que todas las niñas de ese cursos son XX y todos los niños son XY. En este ejemplo, ella designa como obvios los cromosomas de sus estudiantes, donde cabría preguntarse si ¿son hombres y mujeres por sus cromosomas, o en relación a como ellos (sujetos, humanos, niñas, niños inscritos en un contexto social y cultural) han construido su identidad? El cuerpo aquí es evidencia, no vale la pena internarse a la célula para describir el cariotipo, el simple ojo es el microscopio social para hablar de los cuerpos.

El problema entonces que enfrentan este tipo de afirmaciones, se vincula con que “encierran una presuposición acerca de la irrelevancia del contexto social donde las diferentes demandas morales aparecen” (SANZ, 2007, p. 223), lo cual hace de esta ciencia, una disciplina que limita la capacidad de los sujetos a adscribirse en forma autónoma a una categoría de evidente carga social, ya que esta queda limitada por un imperativo que no es cuestionado ya que consiste en una evidencia científica sobre los sexos. Por ello, los cuerpos deben ajustarse a estas concepciones, deben ser coherentes con estas moléculas de la herencia, su origen es incuestionable.

En relación con lo no humano, el contenido de genética permite diferenciar a estos, específicamente el caso de los síndromes. En esta parte, aparecen mutaciones que generan cambios y permiten diferenciar entre individuos con fallas

normales y anormales, recordando los resultados anteriores. Desde estos principios se podría afirmar que ciertos sujetos no cumplen con la condición genética para ser considerados humanos. Los cuerpos necesitan poseer en sus cromosomas determinadas secuencias para ajustar a los criterios culturales y sociales que los permitirán ser clasificados en la normalidad.

El sexo y el cuerpo vinculados al comportamiento cromosomático:

Esta categoría fue definida con los aportes que relacionan a la ciencia como un eje que articula la realidad de los sujetos, pero donde su objetividad está impregnada de los valores sociales que levantaron las preocupaciones para su creación (HARDING, 1996), las cuales han generado por una parte, ciertos modelos de cuerpos, donde la categoría mujer adquiere significados particulares en la sociedad y a través de la historia (STOLKE, 2004) que sin embargo, conservan sobre esta categoría, elementos propios de un individuo que debe subordinarse a la presencia de otro (GONZÁLEZ, 2008) lo cual como señalan Femenias e Soza Rossi (2009) han producido impacto en las construcciones sobre el sexo y el cuerpo, que en la biología, corresponde a los componentes que esta disciplina atrapa y manifiesta que puede leerlos recurriendo a sus principios científicos.

En relación con esta categoría, los principales resultados muestran el comportamiento cromosomático y cómo estos, se expresan en comportamientos sociales por ende, manifestándose en los sujetos. En función de esto, se confunde la explicación desarrollada en la asignatura, ya que pareciera que cuando se habla de los cromosomas, se están refiriendo a sujetos, y cuando se habla de lo humano, se aluden a estas entidades moleculares, lo cual podría tener relación con una naturalización de estas temáticas. Algunos de los hallazgos son:

los cromosomas son complementarios como la mujer al hombre; el cuerpo femenino es transportador de enfermedades genéticas; existen cuerpos normales y anormales desde el punto de vista cromosómico; donde esta red explica con la categoría anterior que el sexo y el cuerpo también son realidades que forman parte de un terreno asumido como objetivo en la biología.

En relación con la complementariedad de los sexos, se reproducen creencias en las que las características de los cromosomas responden a los rasgos atribuidos a las categorías hombre y mujer, así de esta forma, se puede generar la vida desde un punto de vista biológico, lo cual es correcto en los términos fisiológicos del funcionamiento de estas entidades cromosómicas, sin embargo, el problema radica en que extiende este significado a cualquier entidad de la naturaleza que se quisiera observar desde la perspectiva genética. Revisemos el siguiente fragmento:

Profesora: ¿qué les llama la atención? Yo antes, cuando empecé genética les dije, chiquillos estos dos, este es materno y este es paterno cierto, ¿cómo se llamaban estos cromosomas?

Estudiantes: homónimos

Profesora: homónimos, no cierto, yo les decía la mamá tiene un gen c, el papá entregó uno c, cierto, ¿cómo se llamaban estos dos?

Estudiante mujer: alelos

Por otra parte:

En Chile existen niños con ictiosis, solamente hombres, el padre se lo entregan solamente a los hijos hombres, pero ellos tienen gen holándricos, nosotros no los tenemos (Profesora de Biología).

De esta manera, observamos que por una parte, no existen progenitores, la biología aquí es enseñada desde lo materno y paterno, por lo tanto, estas funciones sociales y culturales se atribuyen al comportamiento bioquímico que desarrollan los cromosomas, en su parte, el cuerpo reducido. Por otra parte, algunos atributos son exclusivos en la herencia por determinados géneros, que al no ser relacionados con progenitores, sino con padre y madre, la función cultural se traslada hasta estos principios de las ciencias. De esta manera, los cuerpos más que en su función de creación a partir de la reproducción, limitan estas posibilidades a estos roles sociales.

Una de las problemáticas entonces para la definición de alelos, consiste en que los cromosomas homónimos, son fruto de un aporte mutuo entre un padre y una madre, lo que hace de los sexos un producto de la heterocentralización del conocimiento, la cual es capaz de reproducir “esos parámetros dicotómicos hombre-mujer complementarios” (HERNÁNDEZ; RODRÍGUEZ; GARCÍA-VALDECASAS, 2010, p. 83) hasta el cansancio y en las unidades más mínimas que componen a un sujeto.

En relación con el cuerpo de la mujer como dimensión de contagio, en recurrentes ocasiones esta se representa como enferma o portadora, lo cual la convierte en un individuo capaz de transmitir a otros las cargas patológicas con las cuales convive, no es uno de los progenitores, sino, cuerpo y sujeto femenino.

Este padre es absolutamente sano, esta madre tiene el gen para el daltonismo, y nosotros decimos que esa mujer es sana, pero portadora; en cambio este hijo a quien ella le heredo ese gen como, enfermo o daltónico, exactamente igual que este gen esta heredado el de la hemofilia ya (Profesora de Biología).

Por ello, nuevamente reaparecen estereotipos de género no cuestionados, donde, “la biología y otras disciplinas

afines explicarían aquella dimensión de nuestra condición humana que nos asemeja a otros animales” (STOLKE, 2004, p. 78) que en este caso, caen en las condiciones propias de la mujer como lo declara la autora, donde ella estaría más cerca de la animalidad por ser quien tiene la capacidad reproductiva de generar un nuevo individuo, lo cual es vinculado a una patología que generaliza toda la subjetividad de este individuo y da como resultado una categoría anormal que impregna su sexo y el cuerpo.

Los vínculos que posibilitan la herencia:

Esta última categoría vincula con elementos que conservan en las instituciones y en este caso, las escuelas, una heteronormatividad que es reproducida y transmitida a los cuerpos (BUTLER, 2001) lo cual se vincula con la persistencia de que los vínculos sociales solo son posibles, bajo la idea de una familia heterosexual, con roles distintivos entre sus integrantes (HERRERA, 2000) los cuales emerge y se trasladan a los espacios educativos, como preceptos que dominan los mismos papeles que son intencionales producto de imaginarios culturales respecto al comportamiento que deben asumir los estudiantes en las instituciones de las cuales forman parte (SUBIRATS; BRULLET, 1988; SUBIRATS, 2010).

Los principales hallazgos se refieren a relaciones que generan nuevos individuos enfermos, estableciendo prohibiciones como el tabú del incesto, el poder del padre como determinante del sexo de los hijos a través de su cromosoma Y, terminando con la familia, la cual representaría el sustento para hablar de genealogía en el aula.

Respecto al tabú del incesto, esto se representa en el ejemplo que desarrolla la docente, dando a conocer enfermedades recurrentes en grupos familiares que establecían vínculos sexuales y maritales entre ellos.

ah. A ver, parecido a lo que estaba diciendo la Josefa, los zares rusos, ustedes saben que las familias reales tienden a casarse entre ellos, no cierto, por una cuestión de sangre azul. Por lo tanto todas las enfermedades se potencian y se van quedando no cierto, dentro de un clan... (Profesora de Biología).

En este caso, las familias que llevan a cabo relaciones internas y fruto de ello, existe reproducción, son potenciales grupos que conservan enfermedades a través del tiempo. En este sentido, la biología transmite una normalización de los deseos y las relaciones, fundamentadas en una idea que “regula los intercambios matrimoniales exogámicos mediante ‘el tráfico de mujeres’ entre líneas de descendencia” (STOLKE, 2004, p. 90) produciendo relaciones de parentesco útiles para el grupo social en el cual se encuentran inscritos estos sujetos, que para este caso es bajo la estructura de un casamiento hombre y mujer, donde cualquier otro vínculo no pueden llevarse a cabo, ya que si llega a ocurrir como en el caso del incesto al referirse a la realeza, existen consecuencias sobre la salud de los individuos, por lo tanto, las genealogías representan las antiguas prohibiciones por establecer relaciones con individuos de la misma tribu, como ella señala, que aquí retoman uno de los mitos más universalmente cuestionados, pero que establece marcos reguladores para ordenar los grupos humanos generizados en colectividades productivas de sujetos. Por lo tanto, también los cuerpos presentan pautas para intercambiar y generar vínculos, las cuales desde la biología optimizan sus productos.

En relación con el cromosoma del padre y su papel determinante en el sexo de sus hijos, la profesora habla de vínculos de poder entre los cromosomas, de tal manera, que el comportamiento social se traslada a lo biológico. Apareciendo en los cromosomas, elementos como el patriarcado.

la mamá no cierto, y este se lo entrego el papa. Por lo tanto aquí yo tengo solamente un brazo Q, ese es el motivo por el cual se dice que es el padre quien determina el sexo, no la madre, porque yo tengo dos cromosomas XX y yo se lo entrego a la niña mujer y al niño hombre, pero quien determina el sexo es el padre, porque es el único que tiene dos cromosomas diferentes (Profesora de Biología).

Por último, de acuerdo a las características genéticas, durante toda la clase aluden a la existencia de un padre y una madre, no a progenitores biológicos o cuerpos con posibilidad de generar una prole. Según esto, es relacionado el comportamiento cromosomático con una relación marital, un vínculo legítimo solo a estos biotipos, la cual se aplica en los ejercicios que los estudiantes desarrollan. Entonces, la biología en este caso, reproduce la familia nuclear y heterosexual, no en forma intencionada, pero si como elemento que puede ser rastreado, sinónimo de reproducción, antes que, condiciones sociales a través de las cuales existe una posibilidad para que surja otro individuo, otro cuerpo, otro sujeto.

Por ejemplo en la siguiente cita:

ya, pasa tu primero. Entonces lo que Daniela va a hacer es lo siguiente: los casó a los dos y puso uno, dos, tres y cuatro, cierto. Y tú me vas a decir que es lo que obtuviste. O sea, el 100%, fijate tu, eso es importante ah, el 100% de las mujeres es portadora, el 100% de los hombres es sano, ya (Profesora de Biología).

En el siguiente se describe:

Y este caballero que es parte del otro lado, me la van a casar con una señorita absolutamente sana, a quien yo le voy a poner numero, que

debería ser siete. Y este debería ser número ocho. ¡Ya!, ustedes me van a ser este matrimonio y ese matrimonio, okey (Profesora de Biología).

Por esta razón, la profesora transmite una idea de biología con valores sociales en que instituciones como el matrimonio permiten la procreación, de esta manera, se mantiene un imaginario de familia que “va estimulando el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, asentando así tanto la identidad como el rol de género” (HERRERA, 2000, p. 569), extrapolando a los conceptos propios de las ciencias, donde, la herencia solo queda inscrita bajo estos términos y determinada en el marco de una relación heterosexual hombre-mujer, donde los cuerpos no son quienes generan otro sujeto, sino más bien, un elemento que es producto de los vínculos entre lo mínimo. Por ello, la herencia emerge de un matrimonio, donde, nuevamente los cromosomas estarían pasando por una experiencia humana. En el caso anterior, los estudiantes no comparan información genética entre dos sujetos con capacidad de producir otro, sino que terminan “casando” cromosomas. De acuerdo a esto, ¿los cromosomas conocerán el vínculo mediante el cual se describen sus procesos bioquímicos de intercambio genético?, ¿acaso el ADN se ha ido adaptando a los contextos sociales donde está inscrito? ¿Posee una identidad el ADN que pueda ser interrogada?

CONCLUSIONES

Existe un determinismo biológico en el discurso que es desarrollado en la clase de ciencias, efectúa la reproducción de creencias, muchas se remontan a construcciones culturales sobre los sujetos levantadas hace siglos, por ende, no solo la profesora es responsable de que sean perpetuadas, sino

también, los cambios debiesen orientarse a una preparación de todos los actores sociales que convergen en las escuelas, donde el foco central del hecho educativo sea vinculado al cuestionamiento y la problematización de los contenidos que allí se trabajan, “se trata de describir, interpretar y analizar cómo la lógica simbólica, normativa y económica del género “territorializa” la formación personal, académica, profesional y social” (LIZANA, 2008, p. 119) de estudiantes y profesorado, que implica entonces una mirada crítica y de sospecha a los elementos que cotidianamente se les asigna un valor de natural, verdadero u objetivo. El cuerpo entonces, no es producto de una mínima expresión, es el resultado de todas las coordenadas, por ende, complejo, múltiple y en expansión.

Por esta razón, conviene cuestionar los episodios históricos que dieron a la biología su carácter de ciencia objetiva y verdadera, lo que implica remontarse a una enseñanza que analice el contexto y los orígenes en que los aportes de esta disciplina, comenzaron a transformarse en conceptualizaciones para definir las categorías de lo humano, y en particular, de cuerpos verdaderos, cuerpos normales, sanos y enfermos. Por otra parte, reformular los criterios con los cuales se define el sexo y el cuerpo, no solo vinculándolos al comportamiento somático y/o biológico, sino también, reconocer que la ciencia está impregnada de valores sociales en todos los aportes que ha producido y que estos, de alguna manera, al mantenerse, reproducen la continuidad de ciertos roles sociales. Por último, no atribuir vínculos humanos a procesos que son estudiados desde una perspectiva funcional, fisiológica o bioquímica, o siquiera, explicitar que no son dimensiones capaces de definirse a partir de una sola mirada.

De esta manera, las reducciones que se hacen de la dimensión cuerpo en biología, debe ser un elemento que se explicitara desde estudios especializados en educación, ya que no se considera su impacto, el cual se evidencia en la sala de clases, donde el cuestionamiento no existe debido a que se

entiende el currículum explícito como selecciones culturales que son capaces de explicar la realidad, sin embargo, pierden en ello su carácter de herramientas para que un sujeto social sea quien intervenga el contexto del cual es parte, mediante los propios aprendizajes que capture y genere en instituciones como la escuela.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos al Proyecto FONDECYT-CONICYT 11121249.

REFERENCIAS

ANDERSSON, K., HUSSÉNIUS, A. ; GUSTAFSSON, C. Gender theory as a tool for analyzing science teaching. *Teaching and Teacher Education*, Callaghan, v. 25, n. 2, p. 336-343, 2009.

BOURDIEU, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Tucumán: Editorial Montessor, 2002.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Philadelphia, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2008.

BUTLER, J. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós, 2001.

CAMACHO, J. Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência y Educação*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 323-338, 2013.

COFRÉ, H. *et al.* La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 289-303, 2010.

- FEMENIAS, M. L.; SOZA ROSSI, P. Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 21, n. 11, p. 42-65, 2009.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. España, Madrid: Paidea, 2004.
- GONZÁLEZ, A. ¿Borges misógino? Construcción de la masculinidad y crítica del pensamiento binario en algunos textos de Jorge Luis Borges. *Andamios*, México, v. 5, n. 9, p. 99-112, 2008.
- GRAY, C.; LEITH, H. Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, England, v. 30, n. 1, p. 3-17, 2004.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.
- HERNÁNDEZ, M.; RODRÍGUEZ, G.; GARCÍA-VALDECASAS, J. Género y sexualidad: consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Madrid, v. 30, n. 5, p. 75-91, 2010.
- HERRERA, P. Rol de género y funcionamiento familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, La Habana, v. 16, n. 6, p. 568-73, 2000.
- LIZANA, V. Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 34, n. 2, p. 115-136, 2008.
- LYCH, I.; NOWOSENITZ, T. An exploratory study of students' constructions of gender in science, engineering and technology. *Gender and Education*, Abingdon, v. 21, n. 5, p. 567-581, 2009.
- MEYER, E. *Gender and Sexual Diversity in Schools*. New York, NY: Springer, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación, 2009.
- ORTNER, S. Entonces, ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, v. 1, n. 1, p. 12-21, 2006.

PNUD, P. D. *Desarrollo humano en Chile 2010. Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago, 2010.

RAMÍREZ, J. E. El genoma y la división de clases. conversaciones con Jorge Halperín. *Revista de Economía Institucional*, Bogotá, v. 7, n. 13, p. 337-350, 2005.

SANZ, N. El papel del determinismo biológico en los asuntos político-morales y el alcance de la deliberación bioética. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Buenos Aires, v. 3, n. 8, p. 221-227, 2007.

STADLER, H. (De-)Constructing gender in science education. *Cultural Studies of Science Education*, New York, v. 2, p. 968-979, 2007.

STOLF BRZOZOWSKI, F.; CAPONI, S. Determinismo biológico e as neurociências no caso do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 941-96, 2012.

STOLKE, V. La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudios Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, 2004.

SUBIRATS, M. ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Madrid, v. 3, n. 1, p. 143-158, 2010.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y Azul*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

MULHERES, GÊNERO E CIÊNCIA: TECENDO RELAÇÕES

Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro

Fabiane Ferreira da Silva

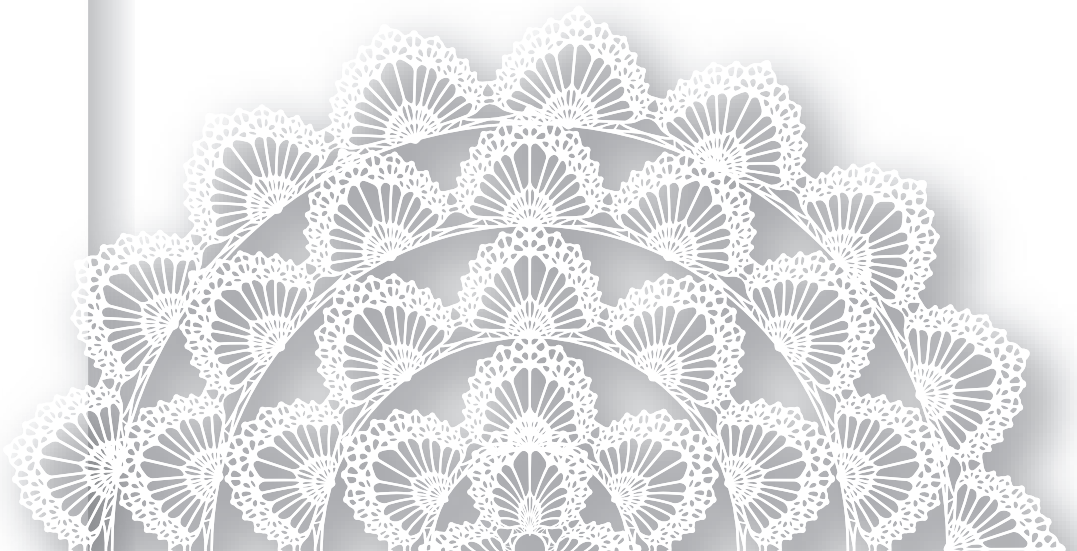
Professora Doutora da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Campus Uruguaiana. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

Paula Regina Costa Ribeiro

Professora Doutora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). Bolsista Produtividade do CNPq 1C.

E-mail: pribeiro.furg@gmail.com



MULHERES, GÊNERO E CIÊNCIA: TECENDO RELAÇÕES

Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro

As mulheres como grupo foram excluídas [do mundo da ciência] sem nenhuma outra razão que não seu sexo (SCHIEBINGER, 2001, p. 37).

INTRODUÇÃO

A ciência como um construto humano foi moldada por valores sociais e culturais que invisibilizaram e excluíram (e de certa forma ainda excluem) as mulheres da produção do conhecimento. A estrutura de gênero definiu o homem como sujeito do conhecimento, e, portanto, as habilidades e características necessárias para produzir a ciência são as tidas como masculinas, das quais as mulheres são “naturalmente” desprovidas.

Atualmente, é possível perceber o número significativo de mulheres em muitas universidades do país, como discentes e docentes, e em diversas instituições, desenvolvendo pesquisas. Contudo, apesar da crescente presença feminina no mundo da ciência, se evidencia que essa participação vem ocorrendo de modo dicotomizado ou está aquém da presença masculina em determinadas áreas.

As mulheres ainda são minoria na Matemática, Ciência da Computação, Engenharias e, principalmente na Física, área que concentra a menor representação feminina, em torno de 20%; já áreas como Psicologia, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem constituem-se as áreas de maior representação feminina, acima de 70%.

Além disso, é importante destacar que as mulheres não avançam na carreira na mesma proporção que os homens, já que o número de mulheres decresce conforme aumenta a hierarquia acadêmica. Para ilustrar, tomamos como referência o número de Bolsas de Produtividade em Pesquisa por categoria/nível segundo o sexo do bolsista do CNPq (BRASIL, 2015), dados atuais mostram que as mulheres representam apenas 35% do número de bolsistas, sendo que esse número diminui conforme aumenta o nível da bolsa.

A que se devem essas situações de desigualdade na ciência? Quais mecanismos têm dificultado a participação das mulheres em determinadas áreas? Por que as mulheres não ascendem na carreira da mesma forma que os homens? A resposta para essas questões não é assim tão simples, afinal sabemos que elas tiveram/têm que vencer muitas dificuldades e barreiras na construção de suas carreiras (SILVA, 2012).

Assim, não por acaso, a crítica à ciência tem permanecido como um dos temas de discussão nas agendas feministas, que vem se ampliando e se complexificando desde a década de 70. No caminho da crítica à ciência, as feministas avançaram da denúncia sobre a exclusão e invisibilidade das mulheres no contexto da ciência, para as discussões sobre os próprios fundamentos da ciência moderna, suas teorias e práticas, a forma como os sujeitos são socializados no fazer científico, as desigualdades e preconceitos de gênero que constituem a ciência, a linguagem sexista e discriminatória, entre outros aspectos.

Considerando tais entendimentos, neste texto, buscamos contribuir com o debate sobre gênero e ciência no contexto atual. Inicialmente, apresentamos um breve relato da participação das mulheres na história da ciência. Na sequência, tencionamos os conceitos de gênero e ciência, fundamentais para pensarmos a participação das mulheres no contexto da ciência moderna. Finalizamos a discussão enfatizando a importância de se produzir pesquisas na perspectiva de gênero

na ciência e introduzir uma discussão crítica de gênero na formação dos sujeitos em todos os níveis educacionais, bem como apresentamos algumas políticas que visam mudar as relações entre ciência e gênero no Brasil.

AS MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

A participação de mulheres na história da ciência foi marcada por ausências e presenças. Nos anos iniciais da Revolução Científica, muitas mulheres envolveram-se com atividades ditas científicas, tal como observando os céus através de telescópios, olhando através de microscópios, analisando plantas, insetos ou outros animais, juntamente com seus pais, irmãos, maridos ou filhos cientistas (SCHIEBINGER, 2001). De acordo com Londa Schiebinger (2001, p. 64), nos séculos XVII e XVIII, “a ciência era um empreendimento jovem forjando novas instituições e normas. A exclusão de mulheres não era uma conclusão inevitável. Diversos acessos ao trabalho científico eram disponíveis às mulheres antes da formalização rigorosa da ciência no século XIX”.

Contudo, com a institucionalização e profissionalização da ciência e a separação entre público e privado, com o desenvolvimento do capitalismo, a participação da mulher ficou mais restrita. Por muito tempo, com exceções, as mulheres não puderam desenvolver pesquisas nem mesmo como auxiliares, já que até recentemente eram impedidas de frequentar as instituições de ensino, pois a elas estava destinado assumir o cuidado da casa, dos filhos e do marido. Cabe destacar que as universidades, embora tenham sido criadas no século XII, só passaram a admitir efetivamente as mulheres em seu quadro de discentes e docentes no final do século XIX e início do século XX (SCHIEBINGER, 2001). Nesse período, poucas mulheres estudaram e lecionaram em universidades a partir do século XIII, primeiramente na Itália.

Entretanto, esse modelo italiano não foi adotado através da Europa. A Universidade da Suíça só passou a admitir mulheres em 1860, a da França em 1880, a da Alemanha em 1900 e a da Inglaterra em 1870, bem como nesse mesmo período também ocorreu o movimento de admissão das mulheres na Academia brasileira (MAFFIA, 2002). No Brasil, cabe destacar que, embora um curso de parteiras tivesse sido criado em 1832, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o ingresso de mulheres em instituições de ensino superior deu-se efetivamente com a “Reforma Leôncio de Carvalho”, em 1879, com o Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabeleceu o direito e a liberdade da mulher para frequentar as faculdades e obter um título acadêmico (LOPES, 1998).

No contexto brasileiro, por um longo período a educação feminina esteve restrita ao ensino elementar, uma vez que a educação superior era eminentemente masculina. As mulheres foram excluídas das primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Engenharia e Direito – estabelecidas no século XIX. A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887 (BELTRÃO; ALVES, 2009). De acordo com Kaizô Beltrão e José Alves (2009), a restrita presença das mulheres nos cursos secundários e a formação diferenciada para mulheres e homens, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, inviabilizaram e restringiram a entrada das mulheres nos cursos superiores.

Na Inglaterra, segundo Diana Maffia (2002, p. 32), aconteceu algo interessante com relação à inserção das mulheres na Academia, pois, em 1869, houve a criação do primeiro *college*, de Virton College, no qual “as mulheres podiam estudar, mas não recebiam o título; faziam provas, mas não estavam nas atas; então, elas não podiam trabalhar”. Somente doze anos depois, em 1897, conseguiram que lhes entregassem os títulos que correspondiam aos estudos realizados na universidade, o que gerou todo tipo de manifestações, uma vez que as mulheres que estudavam eram

consideradas um perigo social (MAFFIA, 2002). Já as Academias de Ciências mais antigas – a Royal Society de Londres, fundada aproximadamente em 1640, e a Academia de Ciências de Paris, em 1666 – só passaram a admitir mulheres a partir de 1945 e 1979, respectivamente, ou seja, foi preciso que se passassem mais de trezentos anos para que essas Academias recebessem mulheres (MAFFIA, 2002). A Academia de Ciências de Paris recusou-se a admitir por duas vezes a premiada física Marie Curie, tornando visível a secular exclusão das mulheres do mundo da ciência.

Assim, o mundo da ciência se estruturou em bases quase exclusivamente masculinas, ora excluindo as mulheres, ora negando as suas produções científicas, através de discursos e práticas nada neutros. Contudo, apesar dos mecanismos de exclusão, seja pelos processos formais que impediam por leis ou regulamentos o acesso das mulheres às universidades, pelos discursos científicos que, ao “naturalizarem” as diferenças entre homens e mulheres, determinavam os lugares sociais que os sujeitos deveriam ocupar de acordo com suas características biológicas, ou até mesmo pelos processos culturais de invisibilização de mulheres cientistas ao longo da história, as mulheres, em maior ou menor representatividade, estiveram presentes e atuantes na história das ciências.

Desde os anos de 1970, quando a questão do lugar da mulher na ciência passou a se destacar, diversas autoras têm se dedicado a compreender a ausência ou a suposta “invisibilidade” das mulheres na história da ciência, buscando visibilizá-las, mostrando que elas também têm uma história, da qual são também sujeitos ativos.

A história da ciência feita por certos(as) historiadores(as) instigados(as) com a suposta exclusão e invisibilidade da mulher no mundo da ciência tem “revelado”, por exemplo, nomes como o de Hipátia (370-415), a primeira mulher reconhecida como cientista da época, que era matemática e filósofa em Alexandria e foi assassinada

brutalmente por monges cristãos (CHASSOT, 2004; 2006). Na historiografia da ciência, Hipátia é considerada uma figura emblemática, símbolo da ciência e da sabedoria da Antiguidade, vítima da intolerância cristã.

Além de Hipátia, há muitos outros nomes de mulheres que tiveram destaque por suas contribuições. Eulalia Pérez Sedeño (1992, p. 20) aponta alguns exemplos na matemática, na física e na astronomia. No campo da matemática a autora enfatiza as contribuições de Maria Agnesi (1718-1799), destacada nos estudos de geometria; Sophie Germain (1776-1831), autora de trabalho na teoria dos números e sobre a vibração em superfícies esféricas; Sonya Kovalevsky (1850-1891) é referência quando se explicam integrais e funções abelianas, curvas definidas por equações diferenciais e a teoria das funções potenciais; Emmy Noether (1882-1935), que tem destaque por formulações matemáticas de diversos conceitos da teoria da relatividade e por seus trabalhos em operadores diferenciais e álgebra comutativa.

Na área da física e da astronomia, Eulalia Pérez Sedeño (1992) faz referência a Caroline Herschel (1750-1848), considerada o maior nome feminino na astronomia, por suas observações e descobrimentos de oito cometas e quatro nebulosas; Maria Cunitz (1610-1664), que simplificou as tabelas dos movimentos planetários de Kepler; Maria Mitchel (1818-1889), estadunidense que descobriu um cometa e fez estudos significativos sobre a composição dos anéis de Saturno, e que, tendo iniciado seus estudos em um observatório que seu pai mantinha em casa, foi a primeira mulher a ser admitida na American Academy of Arts and Sciences e advogava a educação superior para as mulheres; Willimina Fleming (1857-1911), que classificou as estrelas a partir do espectro fotográfico; e Mary Orr Evershed (1867-1949), que escreveu um guia das constelações visíveis no hemisfério sul e estudou as protuberâncias solares.

Quando se fala de mulher e ciência, outro nome que surge é a física polonesa Marie Curie (1867-1934), que recebeu dois Prêmios Nobel de Ciência, o Nobel de Física em 1903, juntamente com Pierre Curie e Henri Becquerel, e o Nobel de Química em 1911, pela descoberta do Polônio e do Rádio e pela contribuição no avanço da química (CHASSOT, 2006). É interessante notar que, conforme já anunciamos anteriormente, o seu acesso à Academia de Ciências de Paris foi negado duas vezes, e isso se deu tanto após receber seu primeiro prêmio Nobel, quanto alguns meses antes de receber seu segundo prêmio. Conforme Attico Chassot (2006), Marie Curie perdeu por um voto o direito de ingressar na referida Academia, por ter uma possível ascendência judia, por ser estrangeira e principalmente por ser mulher.

Para fazer alusão às cientistas brasileiras, destacamos o livro “Pioneiras da ciência no Brasil”, de Hildete Pereira de Melo e Ligia Maria C. S. Rodrigues, editado em março de 2006 pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que se configura como uma estratégia de visibilização de mulheres que produziram ciência no século XX (MELO; RODRIGUES, 2006). Para tanto, as autoras apresentam a biografia de 19 mulheres que foram pioneiras na difusão e desenvolvimento da ciência no Brasil. Ao tecerem as narrativas que compõem o livro, as autoras discutem alguns dos acontecimentos, tais como incentivos familiares, possibilidade de estudar em outros países, casamento com colegas cientistas importantes, companheiros de outras profissões que apoiaram a carreira, situação econômica favorável, influências culturais europeias, entre outros, que se configuraram nas condições de possibilidade para a participação dessas mulheres na ciência.

Esse breve resgate de mulheres que participaram da ciência reflete a distorção histórica presente no fato de que a mulher não aparece como protagonista na história da ciência. Entretanto, Marta González García e Eulalia Pérez Sedeño (2006) advertem é importante evidenciar os contextos

familiares, sociais, culturais e históricos, bem como os acontecimentos econômicos e políticos que possibilitaram com que essas e outras mulheres ingressassem e se destacassem no campo da ciência, pois, ao contrário, resgatar as trajetórias de mulheres como exceções à regra que “venceram as barreiras” de sua época pode apenas reproduzir a tradição dos “grandes nomes” e “fatos históricos” (LOPES, 2003).

Desse modo, Marta González García e Eulalia Pérez Sedeño (2006) apontam que se evitará o “efeito Curie”, pois o resgate descontextualizado de mulheres cientistas pode, ao contrário de constituir “modelos” para estimular as mulheres de hoje a ingressarem em carreiras científicas, difundir a ideia de que somente mulheres “excepcionais” e “geniais” podem ingressar no mundo das ciências. Portanto, trata-se de evidenciar que muitas dessas mulheres (e outras) que tiveram acesso à produção do conhecimento dispuseram de oportunidades impensáveis para a maioria das de sua época: eram filhas ou esposas de cientistas, pertencentes às classes nobres ou burguesas, tiveram acesso à educação, aspectos que as permitiram transpor barreiras e interdições.

Assim, é considerando a trajetória de exclusão e invisibilidade das mulheres na produção do conhecimento que a crítica feminista à ciência questiona seu caráter androcêntrico e sexista, denunciando que, durante a maior parte da história, o sujeito do conhecimento tem sido o homem branco, ocidental, de classe média e heterossexual.

A CRÍTICA FEMINISTA À CIÊNCIA

Instrumentada pelo conceito de gênero, a crítica feminista à ciência opera numa abordagem construcionista, demonstrando que a ciência não é nem nunca foi “neutra” do ponto de vista de gênero e de outros marcadores sociais, tais como etnia/raça, classe social, geração, entre outros. De acordo

com Cecília Maria Sardenberg e Ana Alice Costa (2002, p. 15), a crítica feminista à ciência reconheceu no conceito de gênero “um instrumento de análise do impacto das ideologias na estruturação do mundo social e intelectual, que se estende para muito além dos eventos e corpos de homens e mulheres”.

No contexto desta discussão, gênero refere-se a um conceito que emerge entre as feministas americanas no contexto da “segunda onda” do movimento feminista¹, com o objetivo de “ênfatar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A utilização dessa palavra tinha como proposta uma negação ao determinismo biológico² presente nos termos “sexo” ou “diferença sexual”. De acordo com Guacira Louro (2001, p. 70), o que as feministas procuraram fazer foi “demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito destas características”. O conceito também sinalizava para a dimensão relacional da construção de homens e mulheres (SCOTT, 1995). Desse modo, mulheres e homens passaram a ser definidos em termos recíprocos, não podendo mais ser compreendidos de forma isolada. Para Joan Scott (1995, p.75), a utilização do termo *gênero* “ênfata o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino”, rompendo, portanto, com o entendimento de esferas separadas da sociedade. O conceito de gênero emerge,

¹ A “segunda onda” do movimento feminista inscreve-se na década de 60, em torno de intensos debates e questionamentos que procuraram investir na produção de conhecimentos com o objetivo de compreender e explicar a subordinação e a invisibilidade social e política que as mulheres historicamente vivenciaram, bem como produzir formas de intervenção e assim modificar tais condições.

² Determinismo biológico refere-se à corrente que supõe que as características e funções sociais diferenciadas entre mulheres e homens são determinadas pelas características biológicas (CITELI, 2001).

assim, como uma importante ferramenta analítica e política para se referir à construção social e histórica do feminino e do masculino baseada nas diferenças entre os sexos (que também são construções sociais e históricas).

Neste texto, assumimos o conceito de gênero a partir da abordagem feminista pós-estruturalista, como uma construção social, cultural, histórica e discursiva que se dá mediante relações de poder, produzindo mulheres e homens, distinguindo-os como corpos “femininos” e corpos “masculinos”. Nessa perspectiva, o gênero não é percebido como uma construção que se dá sob uma matriz biológica dada *a priori*, fixa e imutável, mas o próprio corpo é compreendido através de uma interpretação social, desse modo, sexo não é independente do gênero. Thomas Laqueur (2001), em seu livro “Inventando o sexo”, argumenta como o gênero constituiu o sexo e não o contrário. Ao historicizar o corpo, Laqueur mostrou que até o século XVIII havia um único sexo – o masculino, e neste caso, a “mulher” era considerada um “macho incompleto”, uma versão imperfeita. Já por volta do final do século XVIII deu-se a emergência de dois sexos, considerados muito diferentes “em todo o aspecto concebível do corpo e da lama, em todo aspecto físico e moral” (LAQUEUR, 2001, p. 17).

Nessa mesma direção, Judith Butler, em seu livro “Problemas de Gênero”, problematiza a categoria gênero como construída a partir de um sexo biológico, afirmando que “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza” (2008, p. 25). Para Butler (2008, p. 25), “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.”. Portanto, o sexo não é natural, mas ele é uma categoria discursiva e cultural assim como o gênero, ambos são produtos e efeitos do poder/saber.

Levando em conta tais entendimentos, operar com o conceito de gênero significa operar numa abordagem

construcionista, colocando-se contra a naturalização do feminino e do masculino, na direção de compreender que os sujeitos aprendem a ser homens e mulheres ao longo de suas vidas. Para tanto, existe um investimento continuado e geralmente muito sutil nesse processo de “fabricação” dos sujeitos. Aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas num primeiro momento pela família, e depois pelas diferentes instâncias sociais, como a escola, os espaços de lazer, a mídia, a universidade, entre outras. O entendimento de que os sujeitos ao longo das suas vidas aprendem a ser, agir e estar no mundo aponta para a desnaturalização, para a não essencialização, para não universalidade, para a pluralidade e transitoriedade de gênero. Mulheres e homens são de muitos jeitos, de muitas formas, etnias, classes, orientações sexuais, religiões, identidades; mulheres e homens são de diferentes culturas e tempos, mesmo que vivendo na mesma época; elas e eles assumem diferentes posições de sujeito nos contextos em que transitam e se relacionam.

Desnaturalizar o feminino e o masculino não significa negar a materialidade biológica dos corpos, mas direcionar as discussões para os mecanismos que fazem com que as características biológicas funcionem como justificativa para as desigualdades e posicionamentos sociais. Portanto, não são propriamente as características biológicas que definem o gênero, mas os significados culturais, sociais e históricos atribuídos às características biológicas que produzem os sujeitos, distinguindo-os e separando-os como homens e mulheres. Para exemplificar esse entendimento, destacamos o pressuposto de que as mulheres, por apresentarem determinadas características biológicas, estariam essencialmente destinadas à esfera privada, ou seja, à maternidade, ao cuidado dos filhos, ao mundo doméstico, à

sensibilidade e às emoções. E os homens, à esfera pública, ao domínio, às grandes decisões, à ciência, à razão.

Tais entendimentos fazem parte do discurso das oposições binárias e hierárquicas que estruturam o pensamento moderno e que, portanto, estão subjacentes à exclusão das mulheres da produção do conhecimento. A ciência, como um produto cultural, social e histórico, desde o seu nascimento, foi moldada na dicotomia existente entre o masculino e o feminino na sociedade, e pelo fato de que durante a maior parte da sua história foi empreendida pelo representante do masculino – o homem, branco, ocidental, elitista e colonial (LÖWY, 2009). Portanto, os parâmetros e valores necessários para produzir uma ciência considerada legítima – neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade – incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência (LÖWY, 2009). Nesse sentido, a crítica feminista à ciência sob a ótica do conceito de gênero tem se ocupado em problematizar não só o viés androcêntrico e sexista que caracteriza a ciência, questionando o entendimento de que a produção da ciência legítima se dá a partir dos valores associados ao masculino dos quais as mulheres são consideradas naturalmente desprovidas, mas também os próprios pressupostos da ciência moderna, sobretudo a concepção clássica de ciência, sustentada principalmente no empirismo, mecanicismo, positivismo e na visão cartesiana e sua razão dualista.

Tais pressupostos têm raízes profundas que envolvem a constituição das ciências através dos tempos, o que implica considerar que os modos de compreender e fazer a ciência moderna estão profundamente marcados por determinados entendimentos, concepções e práticas que se fizeram presentes na produção do conhecimento ao longo dos tempos.

Nessa perspectiva, a razão, a lógica, o quantitativo, a observação, a experiência, o controle e a previsibilidade, a objetividade, tendo conceitos da física e da matemática como referenciais de rigor e exatidão científica, são aspectos que

caracterizaram e ainda caracterizam uma prática intelectual como ciência, logo é considerado não ciência tudo aquilo que não se adequar a esses discursos e práticas. Essa concepção, ainda dominante, tem como base o pressuposto de que um método é o que vai definir o que é a ciência e o caminho cientificamente “correto” de produzir conhecimento, através da lógica, da racionalização, da observação e da experimentação, tendo o espaço do laboratório como *locus* privilegiado de investigação e produção do conhecimento científico.

Para tanto, a objetividade, a neutralidade, a racionalização e a universalidade são características imprescindíveis para se fazer ciência. Uma ciência legítima é representada como sendo “livre de valores”, autônoma, imparcial e universal, uma ciência que subjuga seu caráter humano, social, cultural e histórico. A ciência seria objetiva, neutra e universal por constituir um conhecimento independente de gênero, etnia/raça, classe, e outros marcadores dos sujeitos e grupos sociais. Além disso, o discurso “tradicional” sobre a ciência, representada como a “verdade” universal e absoluta, neutra, imparcial, desinteressada, visando o bem e o progresso da humanidade, aproxima a ciência moderna dos dogmas da religião, uma vez que seu valor universal e inquestionável ganha legitimidade no mundo inteiro (HENNING, 2007).

É importante lembrar que as feministas não estão sozinhas na crítica à ciência, os fundamentos da ciência moderna têm sido criticados há muito tempo, por exemplo, com Thomas Kuhn (2007), em “A Estrutura das Revoluções Científicas”, Paul Feyerabend (2007), em “Contra o Método”, entre outros, que ao “racharem as estruturas” contribuíram para introduzir um novo capítulo na história e filosofia da ciência.

A partir das contribuições de Thomas Kuhn e Paul Feyerabend passaram a ser problematizados os pressupostos da ciência tão arraigados na modernidade, a linearidade,

objetividade e exatidão do método científico; a neutralidade e inocência da ciência; a universalidade da ciência que decorre das leis da natureza; o laboratório como lugar de produção da ciência; os saberes da ciência como verdadeiros e incontestáveis; a linguagem androcêntrica e sexista que perpassa a ciência; o caráter progressista da racionalidade científica, etc.

Assim, não é por acaso que Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, para muitos(as) cientistas, são considerados os maiores inimigos da ciência, principalmente porque eles desestabilizaram pressupostos antigos e petrificados da ciência, tirando as nossas certezas com relação à produção do conhecimento científico.

A partir de tais problematizações, entendemos a ciência como uma invenção, uma construção social, cultural e histórica implicada em sistemas de significação e relações de poder. Portanto, a ciência não está isenta de intenções, mas está profundamente comprometida com interesses sociais, econômicos e políticos. O conhecimento é produzido não porque há uma “vontade” dos(as) cientistas, mas porque há muitos interesses. Há diferentes ideias e concepções sobre o mundo, sobre o que deve ser investigado, sobre o que é considerado um “problema”, sobre o que são saúde e doença, sobre o que é prioridade para determinados segmentos da sociedade, entre outras questões. Portanto, a ciência não é neutra, mas se encontra inscrita na cultura e na história. Ela é produto da atividade humana, impregnada de valores e costumes de cada época, sendo, portanto, provisória, mutável e questionável.

A ciência é a “grande narrativa” que se instaura na Modernidade, legitimadora de conceitos e verdades (HENNING, 2007). Ao entender a ciência como uma narrativa, constituída por relações de poder e saber, estamos enfatizando o papel constituidor da linguagem na produção dos discursos científicos e verdadeiros, na produção do que a ciência pode e

deve fazer, e principalmente sobre quem está autorizado a fazer ciência. Conforme destaca Paula Henning (2007, p. 172), “a Ciência Moderna está presente no espaço legitimador e selecionado de quem é convidado a dizer-se cientista e produzir as esperadas descobertas. Assim, não são todos que podem falar da ciência, fazer ciência e sentirem-se cientistas. Esta é uma classe especializada e restrita.”. Nessa perspectiva, não existe neutralidade na ciência com relação às questões de gênero, uma vez que diferenças de gênero constituem o campo científico.

Donna Haraway (1995) propõe o desenvolvimento de “saberes localizados” e “corporificados”, na direção de compreender a ciência como uma construção social e histórica, contingente, localizada, parcial, em oposição aos saberes universais e totalizantes. Segundo a autora, não se trata de abandonar a “objetividade”, mas, ao contrário, ela argumenta a favor de uma objetividade corporificada que acomode os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: “objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados.” (HARAWAY, 1995, p. 18). Desse modo, a ciência se constituirá pelas interações entre os diferentes pontos de vista de “sujeitos múltiplos” que não são inocentes nas suas produções e, acima de tudo, são responsáveis por tudo aquilo que aprendem a ver e fazer. A ciência não está fora do sujeito, mas situada, localizada, num tempo e num espaço determinados pelo gênero, etnia/raça, classe social, geração, de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais.

Os saberes localizados poderão contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica, reflexiva, cética, irônica, plural, parcial de ciência; poderão propiciar o desenvolvimento de um entendimento mais rico da objetividade, que inclua um “distanciamento apaixonado”, a contestação, a responsabilidade e a solidariedade, em função do extraordinário leque de contextos em que a ciência pode ser produzida (HARAWAY, 1995).

Assim, a crítica feminista à ciência instrumentada pela perspectiva de gênero e no entendimento de que o conhecimento científico é construído por seu contexto social e cultural, ou seja, de que as explicações e saberes científicos são corporificados, localizados, situados por seu contexto específico, considera não só a exclusão ou a invisibilidade das mulheres na ciência, que implicaram na predominância masculina entre cientistas, sobretudo em determinadas áreas da ciência, mas fundamentalmente o predomínio de um viés androcêntrico na escolha e definição dos problemas de pesquisa, na interpretação dos resultados, na formação dos sujeitos, ou seja, no fazer científico de um modo geral.

PARA FINALIZAR...

Entendemos que conjugar ciência e feminino não se configura em tarefa fácil, já que são dois mundos estruturados na dicotomia do público/privado que define os espaços sociais a serem ocupados pelos sujeitos, onde o mundo público é destinado ao masculino e o privado ao feminino. Falar da participação das mulheres na ciência implica falar da exclusão e invisibilização das mulheres na história da ciência, da baixa representatividade delas em determinadas áreas científicas, sobre a participação dicotomizada de mulheres e homens na ciência, já que ambos ocupam lugares distintos, e de algumas dificuldades profissionais que incluem a ascensão na carreira, as situações de preconceito e discriminação de gênero, a necessidade de conciliar a carreira com as responsabilidades familiares.

Assim, acreditamos na importância de se desenvolver pesquisas na perspectiva de gênero na ciência, a fim de possibilitar o desenvolvimento de ações que reparem as desigualdades ainda existentes, pois é preciso conhecer como se dá a inserção e participação das mulheres na ciência para que as

estratégias de mudanças sejam traçadas. Além disso, defendemos a necessidade de introduzir na ciência uma perspectiva de gênero. Com isso estamos defendendo a incorporação de uma consciência crítica de gênero na formação dos sujeitos em todos os níveis educacionais, na direção de compreender que a ciência não é “neutra” com relação ao gênero.

Cabe destacar que algumas medidas a favor da igualdade de gênero na ciência têm sido executadas no âmbito do Programa Mulher e Ciência da Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM³. A SPM organizou o evento “Pensando Gênero e Ciência”, que, nas suas duas edições, em 2006 e 2009, reuniu um expressivo número de participantes para debater o papel das mulheres na Ciência e Tecnologia, bem como possibilitou a formulação de algumas recomendações ao governo. Desde 2005, como parte do “Programa Mulher e Ciência”, já foram lançados três editais de apoio às pesquisas no campo dos estudos de gênero, mulheres e feminismos. Também foi lançado o “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, o qual estimula a discussão de gênero, mulheres e feminismos, a partir da premiação de redações, no caso do Ensino Médio, e artigos científicos, no caso da graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Séries históricas até 2013. Tabela 2.9.2 Bolsas de Produtividade em Pesquisa por categoria/nível segundo o sexo do bolsista.*

³ As informações apresentadas estão disponíveis no site: <<https://www.spm.gov.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2015.

Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>.
Acesso em: 29 abr. 2015.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHASSOT, A. *A ciência é masculina? É sim, senhora!* 2. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento, *Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. I.; PÉREZ SEDEÑO, E. Ciência, tecnologia e gênero. In: SANTOS, L. W. dos; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. de F. (org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006. p. 33-72.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas/SP, n. 5, p. 07-41, 1995.

HENNING, P. C. Profanando a Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 158-184, jul./dez. 2007.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOPES, M. M. Aventureiras nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas/SP, n. 10, p. 345-368, 1998.

LOPES, M. M. Gênero e ciências no país: exceções à regra. *Com Ciência: Mulheres na Ciência*. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/13.shtml>. Acesso em: 26 set. 2011.

LOURO, G. L. Sexualidade e gênero na escola. In: BRAUN, M. C. A *educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.

LÖWY, I. Ciências e gênero. In: HIRATA, H. et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 40-44.

MAFFIA, D. Crítica feminista à ciência. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 25-38.

MELO, H. P. de; RODRIGUES, L. M. C. de S. *Pioneiras da Ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: SBPC, 2006.

PÉREZ SEDEÑO, E. La enseñanza de La historia de las ciencias y los estudios sobre la mujer. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, Campinas/SP, n. 7, p. 25-30, jan./jun. 1992.

SARDENBERG, C. M. B.; COSTA, A. A. A. Introdução. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 11-21.

SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, F. F. da. *Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias*. Rio Grande: FURG, 2012. 144f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

NA TRILHA DE UM ATENDIMENTO MÉDICO
ÉTICO E EFETIVO: UM ESTUDO SOBRE O MAL-ESTAR
VIVENCIADO PELAS MULHERES LÉSBICAS MASCULINIZADAS
NA CONSULTA GINECOLÓGICA

Suely Messeder

Suely Messeder

Professora doutora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica
Cultural do Campus II - Alagoinhas. É coordenadora do Grupo
de Pesquisa Enlace.

E-mail: suelymesseder@gmail.com



NA TRILHA DE UM ATENDIMENTO MÉDICO ÉTICO E EFETIVO: UM ESTUDO SOBRE O MAL-ESTAR VIVENCIADO PELAS MULHERES LÉSBICAS MASCULINIZADAS NA CONSULTA GINECOLÓGICA

Suely Messeder

Em 2013, fui convidada pela Associação de Obstetrícia e Ginecologia da Bahia (SOGIBA) para ministrar uma palestra sobre “relações homoafetivas”, cuja mesa se intitulava “Diálogo médico-paciente: como torná-lo mais efetivo e ético”. Em 2010, iniciei a pesquisa “Masculinidades em corpos femininos”, que pretendia identificar e compreender as vivências das mulheres com atos performativos masculinizados e cujas interlocutoras eram também as mulheres reconhecidamente heterossexuais¹. Em 2006, publicou-se no Brasil o *Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas: promoção da equidade e da integralidade*, organizado por Regina Maria Barbosa e Regina Facchini, por solicitação da Rede Feminista de Saúde.

Os três acontecimentos supracitados provocaram reflexões que me parecem imprescindíveis aos estudos sobre sexualidades desejosos de desconstruir a matriz da

1 Este artigo resulta dos projetos “Masculinidades em corpos femininos e suas vivências: um estudo sobre os atos performativos masculinos reproduzidos pelas mulheres nas cidades de Alagoinhas, Camaçari e Salvador” e “Masculinidade em corpos femininos: tecendo articulações entre pesquisa, extensão e políticas públicas sobre e com estas mulheres”, aprovados pelo Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA nº 20/2010 – Relações de Gênero, Mulheres e Feminismo e pelo Edital 021/2010 – Apoio à Articulação Pesquisa e Extensão – FAPESB, respectivamente.

heterossexualidade compulsória sem, exatamente, criar armadilhas nas construções de novos padrões estereotipados de ser no mundo, ou mesmo, novos encapsulamentos para satisfazer às classificações e às formas de atendimento elaboradas e praticadas pelo modelo biomédico. Donna Haraway, em seu famoso texto “Gênero’ para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”, nos brinda com o seguinte conteúdo:

Afinal de contas, no final do século vinte, somos literalmente a corporificação de tecnologias da escrita. Isto é parte da implosão de gênero no sexo e na linguagem, na biologia e na sintaxe, possibilitada pela tecnociência ocidental (2004, p. 205).

Desta forma, quando nos debruçamos sobre a tríade ginecologia-diálogo médico-paciente-mulheres lésbicas, devemos investir no contexto histórico em que se processaram os avanços tecnológicos deste ramo da medicina bem como na forma como estas intervenções dialogam com a moralidade vigente, muito embora saibamos que os pressupostos humanistas que se assentaram nestes avanços da Ginecologia e Obstetrícia fincaram-se em um “sistema relacionado de significados reunido em torno de uma família de pares de oposição: natureza/cultura, natureza/história, natural/humano, recursos/produtos” (HARAWAY, 2004, p. 206). Esta ideologia está fortemente impregnada na tecnociência ocidental e, com efeito, os avanços tecnológicos são encarcerados na moralidade heterossexista, classista e racializada.

Antes, porém, de analisar a tríade e cotejar os trechos sobre a consulta ginecológica depreendidos nas histórias de vida das mulheres lésbicas masculinizadas, iremos nos embrenhar na pesquisa, verificando seus procedimentos metodológicos, bem como na caracterização das nossas interlocutoras. Em

seguida, nos apropriaremos dos saberes que versam sobre ginecologia, que nos ajudarão a verificar como o mandato heterossexual é constituído no campo da ginecologia e também como o corpo feminino é reduzido à reprodução, encarcerado, portanto, ideologicamente pelo modelo biomédico. Por fim, trataremos de analisar o mal-estar das mulheres masculinizadas nas consultas ao ginecologista e o paradoxo de não desejar que os profissionais de saúde se entrincheirem em uma perspectiva essencialista de uma identidade lésbica.

1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Esta pesquisa se inicia, oficialmente, nos finais de 2010 e, para os órgãos financiadores, conclui-se em 2013. Podemos caracterizá-la em quatro fases distintas: a) pesquisa exploratória; b) treinamento com as bolsistas pesquisadoras; c) trabalho de campo, considerando os procedimentos metodológicos como qualitativos e quantitativos; e d) construção do documentário².

De uma forma panorâmica, temos o seguinte cenário destas fases:

² Além destas pesquisas na área sociocultural, tem-se empreendido esforços que versam sobre a temática de mulheres masculinizadas na literatura – com destaque para as obras Luiza Homem, As traças, O gamo e a gazela – na linguagem cinematográfica e nas telenovelas brasileiras. Ver os artigos: MESSEDER, S. A.; PEREIRA, A. G. P. O encontro no universo lésbico de Cassandra Rios: desafios, ambiguidades e tensões nos atos performativos masculinizados em mulheres lésbicas. *Via Atlântica (USP)*, 2014; e Aquilo nem parece mulher fêmea: a narrativa de um corpo abjeto na construção de Luiza-Homem. *Sociopoética [online]*, v. 1, n. 10, p. 7-25, jul./dez. 2013.

FASES	PERÍODO	DESENHO DA PESQUISA	INSTRUMENTOS	RESULTADO
Pesquisa Exploratória	1 ano	Qualitativo	História de Vida	8 Entrevistas Criação da Logomarca
Treinamento	3 meses	Qualitativo e quantitativo	Curso de Etnografia e Demografia/ Oficinas de teatro, capoeira e yoga	Seminário Seleção das 5 Bolsistas
Trabalho de campo	1ano e 7 meses	Quantitativo e qualitativo	Aplicação de survey na Parada Gay de Alagoinhas História de Vida	198 Surveys aplicados e analisados 14 Entrevistas
Elaboração e realização do documentário	6 meses	Gravar o cotidiano de três mulheres lésbicas masculinizadas	Filmagem Edição	Vídeo “Fio das masculinidades” – 20 minutos

Fonte: Relatório de Pesquisa CNPQ, 2013.

Para fins deste artigo, cabe apenas relatar sobre duas das fases do projeto: a) a pesquisa exploratória; e b) o trabalho de campo.

1.1 SOBRE A PESQUISA EXPLORATÓRIA

Na pesquisa exploratória, teve-se a oportunidade de elaborar um roteiro de entrevista, muito embora estivesse presente a concepção de que a história de vida das mulheres não deveria ser conduzida na relação entre pesquisadora e interlocutora. O roteiro deveria servir como uma espécie de memória para a pesquisadora consultar ao final da entrevista para saber se todas as questões que interessavam na vivência das mulheres tinham sido devidamente reconhecidas. Tratava-se de uma pesquisa com a quantidade de população incerta, sobretudo por não estarmos lidando com a ideia de comunidade física tampouco imaginária, nos termos de Anderson Benedict.

As nossas interlocutoras foram interpeladas em diversas situações sociais e de método de pesquisa conhecido: na rede de amizade, em espaços de trabalho e em sala de ginecologistas. Esta pesquisa ensejou a criação da logomarca das mulheres masculinizadas, com a finalidade de deslocar o olhar e entender as masculinidades e as sexualidades desnaturalizadas. As entrevistas analisadas de forma comparativa facilitaram a construção de temas que possibilitaram a formulação do questionário para a pesquisa quantitativa.

1.2 SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo se desenrolou com procedimentos metodológicos distintos: a) pesquisa quantitativa sobre o perfil das mulheres que participaram da Parada LGBT em Alagoinhas; e b) 14 entrevistas sobre as biografias das mulheres “masculinizadas”; além das oito entrevistas já citadas na pesquisa exploratória.

Primeiramente, o trabalho de campo se desenvolveu com a aplicação de 198 questionários para apreender o perfil

das mulheres que participaram da Parada Gay da cidade de Alagoinhas. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas, não somente pela coordenadora, como, também, pelas cinco bolsistas e voluntárias selecionadas no Treinamento. As histórias de vidas das nossas interlocutoras têm sido analisadas nas três dimensões dos estudos de gênero: a) relação de poder; b) relação do mundo do trabalho; e c) relação de desejo. Na vivência destas mulheres, considera-se, em suas trajetórias, os temas infância, família, amizades, escola, religiosidade, saúde, experiências amorosas/sexuais, relações raciais e mundo do trabalho.

Quando nos debruçamos na análise do material para identificar as idas às consultas ginecológicas, deparamo-nos com 22 transcrições literais das quais foram aproveitadas dez cujos conteúdos apreendidos têm a ver com os temas considerados significativos nas experiências vividas por estas mulheres ao consultarem os ginecologistas, quer seja em relação ao exame quer seja em relação à anamnese. Destaca-se, o seguinte perfil das nossas interlocutoras: 6 mulheres negras e 4 mulheres brancas, com faixa etária entre 22 e 40 anos, algumas com curso superior concluído. Para “encapsularmos” estas mulheres em atos performativos masculinizados foram levadas em consideração a aparência física delas bem como sua própria autodefinição.

1.3 QUEM SÃO ELAS, AS MULHERES MASCULINIZADAS?

Diferentemente das mulheres consideradas “verdadeiras”, que ainda portam estereótipos positivos, as mulheres masculinizadas quase em sua totalidade possuem estereótipos negativos. Até mesmo pesquisadores/as que se dizem bem intencionados/as no combate à homofobia, deslizam em suas lesbofobias ou em seu terror por mulheres

masculinas. Em 2010, no Colóquio “Combatendo Homofobia”, coordenei a mesa intitulada “(Des)Identificações sexuais”, que teve como palestrantes Laura Moutinho, Luiz Felipe Rios e Luiz Mott. A palestra desenvolvida por Mott teve como tema o “Panorama sobre a Homofobia no Brasil”. No decorrer do debate final, ao ser inquirido sobre os crimes que incidem sobre as mulheres lésbicas, ele argumentou que, comparativamente, em relação aos homens gays, existem poucos assassinatos de mulheres lésbicas, mas que, mesmo com este número pequeno, se arriscaria a tecer comentários de que a *causa mortis* de mulheres lésbicas, diferentemente dos gays, decorre da relação passional entre elas e que ele suspeita que são as mulheres “machudas” as violentas.

Para se compreender quem são elas, estas mulheres, devemos enfrentar, simultaneamente, duas dicotomias representadas nas relações de gênero e nas relações de sexualidades, quer seja no senso comum quer nas ciências. Nas representações de gênero, costumamos idealizar os homens verdadeiros e as mulheres verdadeiras criando ficções de corpos sexuados e prescrevendo atos performativos que devem ser repetidos, seguindo rituais de pertencimentos e, com isto, fabricamos as tecnologias de gênero desde a nossa tenra infância: meninos são seres masculinizados, meninas são seres feminilizados.

Em relação às questões das sexualidades devemos superar a famosa dicotomia: de um lado heterossexual, do outro lado, homossexual. Aqui, advogo a descontinuidade entre gênero, sexo e desejo e, desta forma, considero que o movimento de masculinização ou feminilização não tem a ver, diretamente, com os desejos amorosos ou sexuais dos seres humanos. Devo acrescentar que, no artigo intitulado “No me hayo masculinizada, pero sí arrojada: los desafíos de la investigación sobre mujeres masculinizadas”, desenvolveu-se a ideia da categoria de mulheres masculinizadas, sobretudo como uma construção tipificada. Se nos limitarmos ao conceito de

categoria nativa, as mulheres lésbicas com a aparência masculina são designadas cotidianamente como “caminhoneiras”, “bofudas” “fanchonas”.

2 A TRÍADE EM QUESTÃO: GINECOLOGIA, DIÁLOGO MÉDICO-PACIENTE E ESPECIFICIDADE DA MULHER LÉSBICA

Nesta seção, as reflexões tecidas têm a ver diretamente com a palestra ministrada para os profissionais da saúde e as interpelações realizadas no momento da mesa “Diálogo médico-paciente: como torná-lo mais efetivo e ético”. Se, por um lado, inicialmente, notou-se o imperativo dos profissionais da saúde em requerer um receituário normativo de como tratar a MULHER LÉSBICA, bem como o desejo de um equipamento para detectá-las, por outro lado, no final da palestra, observou-se a frustração porque não foi possível desenvolver o encapsulamento de mulheres em uma identidade lésbica, por meio de uma fórmula ou ato performativo lésbico.

A palestra transcorreu por um percurso histórico-cultural sobre a relação entre a Obstetrícia e a Ginecologia³ bem como as inovações tecnológicas. O argumento desenvolvido se deslocou da noção das categorias etnocientíficas, demonstrando como a sexualidade tem história e determinantes sociais significativos. (RUBIN, 1993). Assim, o

³ Deprendemos do texto de Rohden (2002) a seguinte distinção entre os dois ramos da medicina: “Quanto à obstetrícia, é apresentada enquanto a parte da medicina que se ocupa da gravidez, parto e puerpério. Essa especialidade enfoca as manifestações da reprodução que se dão efetivamente no corpo feminino. Já as definições da ginecologia seguem em uma outra direção. Na Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura ([s.d.], p. 527), trata-se do “ramo da medicina que estuda a fisiologia e a patologia dos órgãos genitais da mulher fora da gestação, assim como as suas relações com os restantes aparelhos e sistemas”.

corpo e o papel social das mulheres devem ser repensados tendo como base o direito democrático da sexualidade e não determinados pela função procriativa.

2.1 A GINECOLOGIA E A OBSTETRÍCIA, RAMOS DISTINTOS DA MEDICINA DA “MULHER”: UM DIÁLOGO NA SOGIBA

De uma forma geral, o diálogo entabulado com a plateia foi abreviado pela história da ginecologia como também da sua independência em relação à Obstetrícia. Neste sentido, o argumento se fundamentava no pressuposto de que os direitos sexuais e direitos reprodutivos teriam que ser um investimento na formação do profissional da saúde. Com isto, tanto a ginecologia como a obstetrícia sofreria um giro epistemológico no sentido de que a maternidade “bem encaminhada” não fosse exatamente o seu fim, tampouco a heterossexualidade compulsória.

Seguimos a trilha de Fabiola Rohden (2002), em seu texto “Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do Século XIX”, em que ela evidencia a singularidade histórica ocidentalizada da ginecologia no campo da medicina e em como se constituiu a sua ideologia, destacando-o, ainda, como ramo da medicina que se dedica ao estudo da mulher tendo como pressuposto o corpo e o papel femininos determinados pela função reprodutora.

Ao deslindar a história da ginecologia, a autora apresenta, paulatinamente, as invenções médicas tecnológicas que sustentaram este novo ramo da ciência cuja origem decorre da obstetrícia embora existam poucos estudos que as definam separadamente. A autora assinala a distinção como relevante, porque a ginecologia se tornou mais do que o simples cuidado

dos órgãos reprodutivos. De uma forma geral, a assepsia, antissepsia e anestesia revolucionaram a medicina como um todo e, mais especificamente, favoreceram as condições necessárias para o surgimento deste novo ramo, a Ginecologia, fortemente vinculado à cirurgia.

A autora destaca que o cuidado com as doenças femininas se desenvolveu, sobretudo, na primeira metade do século XIX, nos EUA, tendo como referência o Departamento de Obstetrícia na Universidade de Pensilvânia. Segundo Fabíola Rohden, a afinidade entre a ginecologia e a obstetrícia se estreita quando a primeira se aproxima da cirurgia, sobretudo abdominal. Como os profissionais da obstetrícia guardavam um amplo estoque de conhecimento sobre a fisiologia do corpo feminino, facilmente se destacaram diante aos outros cirurgiões. A ovariectomia, a cirurgia vesico-vaginal e a histerectomia abdominais marcaram a Ciência Ginecológica tendo as duas primeiras intervenções rendido o título aos dois cirurgiões americanos, Ephraim MacDowell e J. Marion Sims, de pais da Ginecologia. Na Europa, dois países se desenvolvem nesta área do conhecimento: França e Inglaterra.

Ainda, na estreita relação entre obstetrícia e ginecologia, temos a introdução da anestesia, o método de exame, a palpção abdominal, os progressos do fórceps e a prática da cesariana, beneficiária direta da antissepsia, assepsia e anestesia cujo papel central foi reduzir a alta taxa de mortalidade. O ciclo menstrual, o processo de fecundação e a gravidez foram alvos de atenção e de desenvolvimento de técnicas que têm a ver com as consultas pré e pós-natais. Estas ações coexistem e se articulam com o movimento hospitalar e com as proposições de novas cadeiras de obstetrícia e ginecologia nas faculdades de medicina.

Desta forma, a mulher é destinada a ocupar um lugar privilegiado no hospital, quer nas maternidades quer nas consultas ginecológicas, pois a especificidade feminina (doenças, sofrimentos, sensibilidade nervosa), argumento

central para o tratamento das mulheres, se afasta de um hospital geral. Também, destaca a constatação da ineficácia do tratamento domiciliar, sobretudo das mulheres pobres, reportando-se à ideia da introdução de uma disciplina moral e corporal entre as mulheres pobres, diante do quadro estrutural do aparecimento de maternidades e hospitais especializados em doenças de mulher.

Esta mudança estrutural se refletia no questionamento das moralidades que deveriam reger tais instituições, uma vez que o “desenvolvimento da medicina da mulher ou da sexualidade e reprodução enfrentava o risco da condenação moral, na medida em que intervinha em um campo delicado e tradicionalmente suscetível a discussão” (ROHDEN, 2002, p. 111). A díade honra da família—autoridade de pais e maridos se contrapunha ao segredo médico. Primeiramente, apreciamos a polêmica em torno da prática da anestesia no parto em que a Igreja se posiciona contra porque a anestesia suprime os sofrimentos físicos e morais e o cristão deve perecer e deve-se sentir dor para a realização plena da maternidade, enquanto que, no meio médico, alguns acreditavam ser degradante a perda da consciência para o indivíduo. Para alguns obstetras, as mulheres, sob o efeito da anestesia, se comportavam com lascívia, no âmbito da linguagem; outros diziam que os médicos poderiam desfrutar das pacientes pelo seu estado de inconsciência. Os defensores da anestesia se posicionavam advogando que os efeitos da anestesia se situavam mais nos praticantes inescrupulosos do que na mente das mulheres.

Temos ainda outro tema que se mantinha em uma aura moral bastante ambígua: o aborto e o exame ginecológico. Os médicos envolvidos com abortos chegaram a ser presos e o debate insiste e resiste, de forma polêmica, até os dias atuais. No que diz respeito ao exame médico, a polêmica em torno da autoridade médica, sobretudo com a introdução do espéculo, foi conduzida de forma a garantir a ascensão da ginecologia e, com isto, afastar a conotação sexual do exame. Mais adiante,

veremos que o espelho é instrumento bastante desconfortável para as mulheres, em especial as mulheres com práticas sexuais unicamente com mulheres.

Em relação à paciente, restava a condição de lascívia da mulher. Questões como a anestesia no parto, o aborto, o exame médico e a cliteridectomia se estreitam com o debate da moralidade médica. No caso da cliteridectomia, um médico que a praticara sob o desconhecimento do marido sofreu sanções, mas não porque houvera um atentado contra a integridade física da mulher, mas porque o médico se posicionava contra a masturbação feminina, causa alegada para fazer a excisão do clitóris.

A ginecologia intervinha na reprodução e na sexualidade feminina e, assim, os ginecologistas estavam sujeitos a pressões de ordem moral: aqueles que ameaçaram a autoridade de pais e maridos sofreram perseguições públicas e jurídicas. Para Rohden, a ginecologia se constituiu assentando sua fundação sobre um solo instável e perigoso. Ao mesmo tempo, definiu-se enquanto “especialidade guardiã da honra feminina e da regulação das manifestações corporais da mulher, de modo que a maternidade fosse bem encaminhada, a reprodução garantida e ordem social cristalizada” (2002, p. 115).

Interessante verificarmos que a ginecologia se estruturou no campo moral fortemente influenciada pela imagem de uma mulher que deveria ser sacralizada e, ao mesmo tempo, por um descontrole sexual, pela inescapável feiura da vagina e pela honra da virgindade, que deveria ser protegida dos avanços masculinos. Se, por um lado, a instituição da ginecologia preservou e estabeleceu normas para que os profissionais da área pudessem intervir no corpo e na sexualidade da mulher sem os ataques morais, por outro lado, a paciente mulher permaneceu sob o controle da moralidade heterossexista.

Curiosamente, Fabiola Rohden acolhe em seu texto a categoria da mulher, desconsiderando, em sua análise, uma abertura para compreendermos a tecnologia de gênero. Alerta-nos Tereza De Lauretis (1994) que a representação de gênero deve ser analisada para além da diferença sexual, daí entendermos que os eixos estruturantes, tais como gênero, classe, cor e práticas sexuais, não podem ser vistos de forma isolada uns dos outros e que mesmo a obstetrícia deverá articular em sua base os direitos sexuais e os direitos humanos. Antes, porém, de percebermos a especificidade da mulher lésbica no atendimento ginecológico, com seus sofrimentos, vejamos o que significa o exame preventivo em mulheres brasileiras.

2.2 AS MULHERES BRASILEIRAS E O EXAME PAPANICOLAOU

Quando nos debruçamos na publicação “Exame Papanicolaou: sentimentos relatados por profissionais de enfermagem ao se submeterem a esse exame”, escrito a dez mãos (JORGE *et al.*, 2011), apreciamos como as mulheres se sentem ao se submeterem a este exame⁴.

⁴ Este texto foi selecionado considerando a pesquisa sobre estado da arte na base Scielo tendo como descritores “exame preventivo ginecológico” e “mulheres lésbicas”, no período de 2009 a 2013, realizada pela minha bolsista de iniciação científica Mônica Rocha, estudante de Enfermagem. Nesta busca, constatamos a existência de um número bastante reduzido de pesquisas sobre a especificidade deste exame para as mulheres lésbicas. Por isto, resolvemos selecionar um texto que nos orientasse a partir da nossa região geográfica, embora reconhecêssemos que o artigo intitulado “‘Tem mulher, tem preventivo’: sentidos das práticas preventivas do câncer do colo do útero entre mulheres de Salvador, Bahia, Brasil”, versasse sobre a realidade mais próxima das nossas interlocutoras. A escolha do texto “Exame Papanicolaou: sentimentos relatados por profissionais de enfermagem ao se submeterem a esse exame”, ocorre por duas vias: a primeira, pelas interlocutoras selecionadas pelos/as pesquisadores/as serem

Este artigo é oriundo da pesquisa qualitativa cujo procedimento metodológico empregado foi a entrevista semiestruturada com 35 servidoras públicas de uma instituição de referência em Ginecologia na cidade de Fortaleza, Ceará. Vale a pena ressaltar que a caracterização das mulheres participantes descritas pelos/as autores/as foi cotejada com os dados sociodemográficos, com relevo dado diretamente às seguintes variáveis: idade, escolaridade e renda familiar.

As autoras realizam uma breve análise destes índices apropriando-se da literatura específica, *grasso modo*, e descrevem a tendência das mulheres com relação à adesão da submissão ao exame. Primeiramente, assinalam que o Programa Nacional de Controle do Câncer de Colo do Útero indica a faixa etária de 25 a 59 anos como a mais apropriada, uma vez que se pressupõe sejam sexualmente ativas. Entretanto, nos é revelado que existem cerca de seis milhões de mulheres nesta faixa etária que não realizaram o exame preventivo e que, mesmo aquelas que o fizeram, não retornaram para buscar o resultado. Em relação ao nível de escolaridade, advogam que o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade são fatores que podem impedir ou dificultar a realização do exame. Por fim, quanto à renda familiar, revelam que, à medida que diminui o nível socioeconômico aumenta a prevalência de mulheres sem a cobertura do exame. Para além destes marcadores vinculados ao perfil das mulheres, temos a relação regional brasileira cuja desigualdade é flagrante, concentrando-se os exames nas grandes cidades das regiões Sul e Sudeste.

Depois de adentrarmos a forma como se estrutura, demograficamente, a adesão das mulheres ao exame do Papanicolau no sistema público, atentamos mais

profissionais de saúde, portanto, terem uma visão mais privilegiada sobre o exame; a segunda, pela forma argumentativa cujo conteúdo analisado considera a interação entre usuária e profissional de saúde como prevalente na consulta.

especificamente para o perfil das trinta e cinco mulheres bem como para os sentimentos por elas revelados em suas entrevistas. Salienta-se que estas mulheres entrevistadas estão dentro da idade aconselhada pelo Programa, possuem nível de escolaridade mais alto do que a média das mulheres brasileiras, entretanto sua renda familiar média se encontra abaixo da média do país.

De uma forma geral, antes de nos embrenharmos nos relatos, é preciso reconhecer que, para além dos dados sociodemográficos assinalados e da ideia essencialista de mulher, as autoras sinalizam para as diferenças culturais, as experiências individuais e para uma educação monocórdica da mulher cujo repertório se reduz a palavras de proibições, inibições e anulação dos órgãos genitais femininos. E, com efeito, quando nos debruçamos nos relatos das entrevistadas apreciamos três temáticas: 1) um exame que causa incômodo, medo e vergonha; 2) um exame que gera ansiedade quanto aos resultados; e 3) um exame que “me deixa calma e tranqüila”.

Para fins de uma melhoria da qualidade de serviço, a nossa última temática ganha um acento considerável visto que as autoras defendem que o profissional de saúde deve estabelecer uma relação de confiança com a usuária e que esta, por sua vez, deverá estar munida de informações sobre a relevância do exame e, sobretudo, que o profissional de saúde, “ao valorizar a dimensão humana e subjetiva, presente em todo ato de assistência à saúde, propicia melhores condições de trabalho para os profissionais e a conquista de melhor qualidade de atendimento à saúde da usuária” (JORGE *et al.*, 2011, p. 2.449).

Comprendemos que o sistema de saúde para as mulheres, de forma geral, é bastante precário não somente pela relação usuária-profissional de saúde médico, mas, também, pela falta de atendimento como resultado da estrutura do sistema de saúde. Entretanto, para nós preocupados com a formação acadêmica dos profissionais da saúde, é vital que

possamos instrumentalizar estes profissionais com novos arcabouços teóricos, de forma que os direitos sexuais e os direitos reprodutivos possam regulamentar a formação ideológica destes/as ginecologistas e enfermeiros/as.

Para além da suposta mulher universal atendida no exame ginecológico, na pesquisa supracitada, apreciamos a existência das especificidades vivenciadas pelas mulheres. Neste caso, trataremos do paradoxo e das tensões de tratamento ginecológico, considerando a vivência das mulheres lésbicas e suas especificidades, sem encapsular as mulheres tão somente no ato performativo masculinizado ou em uma identidade lésbica essencializada.

2.3 AS NARRATIVAS DAS MULHERES MASCULINIZADAS NO CONSULTÓRIO GINECOLÓGICO

Até o momento, trilhamos o caminho da formação da história e da moral da Ginecologia, da interação do profissional da saúde com a mulher universal no exame Papanicolaou e todo o receituário heterossexista que permeiam o modelo médico. Aqui, iremos cotejar como as mulheres masculinizadas reagem à consulta ginecológica, procedimento que ocorre em dois momentos: a) a anamnese; e b) o exame preventivo. Vejamos o que nos diz uma nossa interlocutora:

– [...] por agora é porque, assim, eu tô meio preocupada porque já ouvi um comentário que foi uma lésbica pra lá e escutou uma coisa chata e assim eu não quero, não tô querendo ir ainda sem saber se eu posso confiar se é um médico bom, se é uma médica boa. Entende? Eu tô procurando referências, e como lá na cidade só tem dois [...] (Léticia, branca, estudante de letras, 22 anos).

A maioria das nossas entrevistadas se recusa a ir ao ginecologista com medo de serem maltratadas. No trecho acima, vimos que a renúncia decorre deste imaginário do mau atendimento pelo fato de elas serem mulheres identificadas como lésbicas masculinizadas.

No âmbito do consultório ginecológico, desenrola-se a interação entre o/a profissional da saúde e a paciente e a conversa entabulada é circunscrita ao roteiro cujo script é revelado nos depoimentos abaixo:

– Eu tive vários problemas com isso porque quando eu comecei a frequentar o ginecologista, até hoje eu tenho medo de ir ao ginecologista. Quando eu comecei a frequentar, eu me sentia envergonhada de dizer que eu tinha relação com mulheres; eu comecei cedo, como eu falei com 16 ou 17 anos já estava com mulheres eu tinha feito minha opção (Solange, negra, empreendedora, 42 anos).

Neste depoimento, vimos que a consulta ginecológica é sentida como um espaço problemático, que a anamnese seguida à risca não oferece brechas para as mulheres se posicionarem, que quando o comportamento é socialmente desvalorizado, ela não pode se revelar. Com efeito, tais consultas ginecológicas possivelmente negligenciam ou ignoram doenças ou informações relevantes para a vida sexual da mulher lésbica. Vejamos a frustração da nossa interlocutora:

– [...] porque o ginecologista pergunta isso, se o parto é normal, aquela coisa toda, aí ela achava que eu tinha um parceiro e eu queria dizer pra ela que não tinha, que tinha a parceira. [...] (Beatriz, negra, empreendedora, 42 anos).

Embora a ginecologia e a obstetrícia sejam dissociadas, a nossa interlocutora demonstra claramente que a profissional de saúde se encarcera na ideia do corpo feminino reprodutivo saudável para uma maternidade, ou seja, exclusivamente

heterossexual. Diante deste contexto de questões inadequadas para que as mulheres lésbicas possam efetivamente estabelecer relações mais afetivas com o/a profissional de saúde, vimos, com recorrência, a preferência por profissionais do gênero masculino:

– Sinceramente, eu prefiro homem. (risos) Gosto de mulher, mas eu prefiro médico homem, só homem. Eu não tenho aquela firmeza, assim, com uma mulher fazendo... Eu tive uma primeira, mas só que me fazendo um monte de pergunta e o homem não faz. Assim porque eu sou, aí já começava ah, é bom que não engravida, não vai engravidar, não sei o que. Um monte de pergunta, aí eu ficava assim olhando porque ela ficava me perguntando aquilo e o homem não fazia. Fala sobre saúde mesmo, como é que tá e fazia o exame e pronto (Jacira, negra, garçõete, 35 anos).

No texto “A homossexualidade feminina no campo da saúde: da invisibilidade à violência”, os autores buscam analisar os modelos que podem explicar a invisibilidade de lésbicas e mulheres bissexuais na área da assistência integral à saúde da mulher. Por outro lado, é interessante quando a mulher lésbica se agenda na consulta ginecológica. Vejamos o depoimento a seguir:

– [...] Eu cheguei a falar pra ela, porque ela falava muito em questão de parceiro aquilo, e eu senti necessidade de falar pra ela que não tinha parceiro, que ela se referisse só a mim, mas eu vou sem nenhum problema. Ela agiu sem nenhum problema, com tranquilidade [...] (Solange, negra, empreendedora, 42 anos).

De uma forma geral, o depoimento das mulheres nos garante a ideia de que o roteiro prescrito não possui uma abertura para as pacientes serem encaradas em suas próprias vivências, em sua especificidade: o roteiro circunscreve e se revela na matriz da heterossexualidade compulsória. Passemos

para a outra etapa da consulta, que tem a ver diretamente com o exame físico.

– [...] Eu falei pra ela que eu sentia muitas dores e aí ela, quando foi introduzir o aparelho, eu gritava mesmo, falava que tava doendo muito; ela, não dói não, e ela disse: “Não tá acostumada com isso não”? Porque saía às vezes com muita dor (Luzia, 42 anos, negra).

As mulheres se sentem violentadas com o uso do espêculo e, certamente, possuem a crença de uma penetração abusiva. Vejamos outros depoimentos:

– [...] Meu problema é com o aparelho, bico de pato, mas eu vou sem nenhum problema (Solange, 44 anos, negra).

– [...] Já saí de consultório ginecológico com sangramento; sempre que eu ia para o ginecologista eu levava um absorvente [...] (Luzia, 42 anos, negra).

Rohden (2001; 2002) advoga que o espêculo carrega consigo a moralidade necessária para manter a distância na relação entre paciente e profissional da saúde e, neste sentido, poderíamos sugerir que este instrumento fosse um tema de maior importância no atendimento às mulheres lésbicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como mote inicial o “Diálogo médico-paciente: como torná-lo mais efetivo e ético”, tornou-se necessário situar a formação do campo da Ginecologia, suas continuidades e descontinuidades com a Obstetrícia e sua constituição como um campo moral da sexualidade feminina fortemente vinculado aos valores cristãos e à obediência aos pais e aos maridos, cujos valores técnico-científicos se atrelam a esta

moral do bem e do mal. Para além, deste embuste institucional da Ginecologia, apreciamos a relação supostamente da mulher universal com o exame Papanicolau e verificamos a existência do sentimento de desconforto das mulheres. As autoras aqui citadas advogam que a relação usuária-profissional de saúde deverá ser por duas vias: de um lado, as usuárias devem ser informadas sobre a importância do exame; do outro, o profissional deverá estabelecer um elo de confiança e, sobretudo, ter abertura para entender a vivência da paciente.

Embora, partíssemos de uma crítica aguçada da suposta mulher universal bem como tenhamos investido na especificidade do atendimento das mulheres lésbicas, não pretendemos designar uma mulher lésbica ou encapsular as mulheres que praticam sexo com outras mulheres em uma identidade lésbica. É preciso um esforço educativo amplo para reconhecer a multiplicidade de práticas sexuais sem assombros, para que possamos qualificar o atendimento.

Ao cotejarmos as narrativas das mulheres masculinizadas lésbicas na consulta ginecológica, constatamos que a relação usuária-profissional de saúde se ergue sobre uma moralidade heterossexista, classista e racializada. O investimento deverá ser no giro da moralidade para uma ética do cuidado baseado nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, ampliando-se para o direito democrático da sexualidade, em que o corpo da mulher não seja perscrutado meramente como um aparelho reprodutor feminino e suas relações de prazeres e mesmo da maternidade não sejam reduzidas à heterossexualidade compulsória.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, G. Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e AIDS entre mulheres que se autodefinem como lésbicas. *Physis*

– *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 301-311, 2009.

ALMEIDA, G. *Da invisibilidade à vulnerabilidade: percurso do corpo lésbico na cena brasileira face à possibilidade da infecção por DST e Aids*. Rio de Janeiro, 2005. 342 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ARAUJO, Maria Alix Leite de; GALVÃO, Marli Teresinha Gimenez; SARAIVA, Micheli Morais Martins; ALBUQUERQUE, Angela Dias de. *Relação usuária-profissional de saúde: experiência de uma mulher homossexual em uma unidade de saúde de referência de Fortaleza*. Esc. Anna Nery R. Enferm [online], v.10, n.2, p. 323-327, ago. 2006, <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n2/a22v10n2.pdf>

BARBOSA, R. M.; FACCHINI, R. Acesso a cuidados relativos à saúde sexual entre mulheres que fazem sexo com mulheres em São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v. 25, suppl. 2, p. s291-s300, 2009. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v25s2/11.pdf>

FACCHINI, Regina; BARBOSA, Regina Maria (Org.). *Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas: promoção da equidade e da integralidade*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde; FORD; UNFPA, 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/316_1172_dossiedasaudedamulherlesbica.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 201-246, jun. 2004.

JORGE, R. J. B. *et al.* Exame Papanicolaou: sentimentos relatados por profissionais de enfermagem ao se submeterem a esse exame. *Ciência e Saúde Coletiva* [online], v. 16, n. 5, p. 2443-2451, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000500013>.

LAURETIS, T. de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LIONÇO, T. Que direitos à saúde para a população GLBt? considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 11-21, 2008.

MESSEDER, S. A. No me hayo masculinizada, pero sí arrojada: los desafíos de la investigación sobre mujeres masculinizadas. In: ÁGUEDA GÓMEZ SUÁREZ. (Org.). *Nuevas miradas sobre el género, la sexualidad y la etnicidad*. Santiago de Compostela: Andavira, 2012. v. 1, p. 249-259.

PERUCCHI, J. Juventudes, gêneros e sexualidades: um relato de pesquisa-intervenção com jovens lésbicas em contextos de vulnerabilidade. In: MENEZES, J. A.; COSTA, M. R.; ARAÚJO, T. C. S. (Org.). *JUBRA – Territórios Interculturais de Juventude*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 115-130.

RICO, Ana María; IRIARTt, Jorge Alberto Bernstein "Tem mulher, tem preventivo": sentidos das práticas preventivas do câncer do colo do útero entre mulheres de Salvador, Bahia, Brasil *Cadernos de Saúde Pública*, 2013, vol.29, n. 9, p,1763-1773.

ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ROHDEN, F. Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 17, 2002.

RUBIN, G. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality [1984]. In: ABELOVE, H.; BARALE, M.; HALPERIN, D. (ed.). *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nova York, Routledge, 1993. p.143-178.



OLHARES CRUZADOS: VIIDEOCLIPES, REPRESENTAÇÕES E (DES)IGUALDADES DE GÉNERO

Arminda Malho e Filomena Teixeira

Arminda Malho

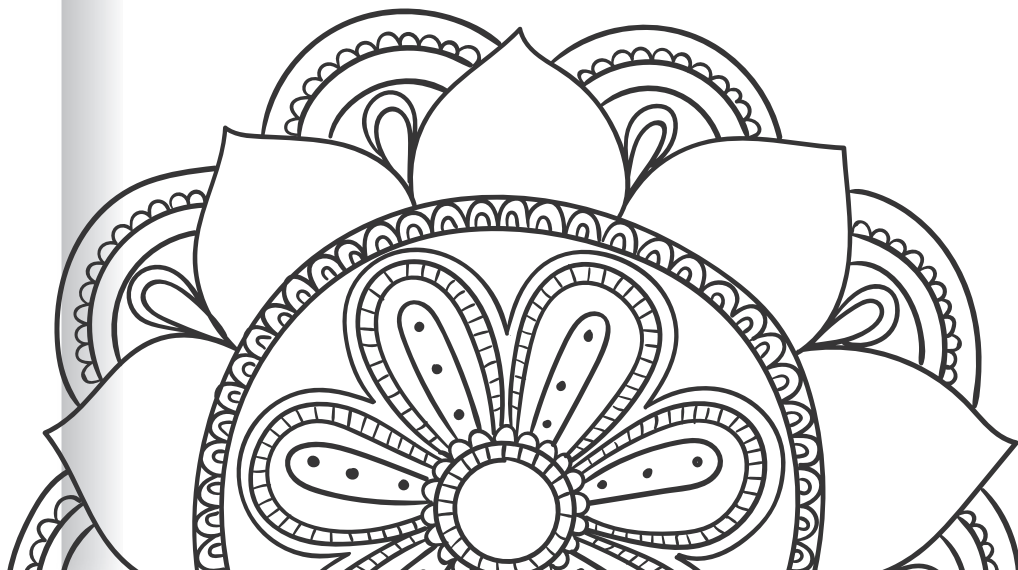
Doutoranda do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, Docente na Escola S/3 de Viriato, Viseu, Portugal.

E-mail: arminda.malho@gmail.com

Filomena Teixeira

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. Investigadora na Universidade de Aveiro - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

E-mail: filomena@esec.pt



OLHARES CRUZADOS: VIDEOCLIPES, REPRESENTAÇÕES E (DES)IGUALDADES DE GÊNERO

Armanda Malho, Filomena Teixeira

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se presenciado significativas mudanças no universo comunicacional, fruto, em grande parte, do acesso a diferentes meios de comunicação, dos quais destacamos os inúmeros e diversificados canais de televisão e a internet, nos quais as imagens de sexualidade e gênero são abundantes. Na sociedade atual, a literacia mediática constitui-se como uma questão de inclusão (CCE, 2009) e é um importante fator para uma cidadania ativa e plena (CNE, 2011; MEC, 2011). Além de incluir todos os meios de comunicação social, a literacia mediática é vista como a capacidade de aceder aos *media*, de apreender e avaliar de modo crítico os seus diferentes aspetos e conteúdos e de criar comunicações em contextos distintos (CCE, 2009).

Se, por um lado, é consensual a importância da informação e da comunicação como elementos centrais das sociedades, por outro, não menos consensual, é o reconhecimento das assimetrias em termos de acesso e utilização destes elementos por parte de todos/as. Importa não só promover o acesso à informação e à comunicação como capacitar os cidadãos e as cidadãs para que consigam controlar, filtrar e usar esses mesmos elementos, de forma crítica e autónoma.

Os discursos difundidos pelos *media* acionam poderosos efeitos de verdade que, de algum modo, podem

contribuir de forma decisiva para a construção da(s) identidade(s) dos sujeitos.

No plano da teoria e das práticas sociais, o gênero surge como território de produção de sentidos disputado em múltiplos espaços (Choi, Chung & Kim, 2012; Januário & Cascais, 2012; Muñoz & García, 2008). À semelhança da sexualidade, o gênero é uma construção social, específica de uma dada cultura e, como tal, varia no espaço e no tempo. Pode, por isso, dizer-se que gênero é uma construção sociocultural e histórica e que as identidades de gênero são múltiplas. De acordo com a sociedade e a época em análise, quando se fala em gênero têm-se em consideração os atributos sociais, os papéis, os deveres, as tarefas, as funções, as responsabilidades, os poderes, as expectativas e as necessidades que socialmente se relacionam com o facto de ser homem ou ser mulher. Ao homem e à mulher são atribuídos, regra geral, comportamentos distintos, socialmente aceites como adequados e desejáveis. Podemos, assim, dizer que o “gênero não é um fenómeno que existe dentro dos indivíduos pronto a ser descoberto e medido (...) é um acordo que existe nas interações sociais” (Nogueira, 2001, p. 56).

Partindo da perspetiva sociocultural, é importante aprofundar as discussões em torno das representações sociais sobretudo dos e das jovens e da forma como estas são veiculadas pelos *media*, especialmente no que se refere às questões de gênero e possíveis consequências na construção das identidades juvenis (Januário & Cascais, 2012; Muñoz & García, 2008).

Assim, entende-se como sendo essencial a promoção de práticas educativas que incluam uma perspetiva crítica de gênero, de forma a desconstruir possíveis estereótipos e estigmas sociais que, no quotidiano, condicionam e multiplicam a exclusão social.

Tal pressuposto orientou a implementação de um estudo de casos múltiplos que visava o levantamento de

(des)igualdades de gênero em quatro¹ videoclipes previamente selecionados por um grupo de sessenta e cinco jovens².

A análise dos videoclipes, quer por parte da docente e investigadora, quer por parte dos e das jovens participantes no estudo, constitui-se como um exercício de reflexão, a partir do acervo de perspectivas implícitas em quatro guiões de visualização concebidos para o efeito, da qual nos apraz, apresentar uma das temáticas (o amor) que, de alguma forma, evidencia (possíveis) formas de olhar o discurso por eles veiculado.

Tendo como base a análise crítica e reflexiva dos guiões de visualização dos videoclipes “As Long As You Love Me ft. Big Sean”, de Justin Bieber³ e “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais⁴, nas linhas que se seguem far-se-á uma breve desconstrução das mensagens de sexualidade e gênero por eles veiculadas, da forma como o amor é neles (re)tratado e até que ponto as (des)igualdades de gênero estão presentes.

Para que tal desconstrução acontecesse, foi necessário exercitar o olhar crítico, da investigadora e dos e das jovens envolvidos/as, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais. Foi, ainda, fruto de uma análise cuidada dos papéis, intenções na ação, da interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música.

¹ No presente artigo serão apresentados apenas dois dos videoclipes estudados.

² 27 alunos/as, do 7º ano de escolaridade e 38 alunos/as, do 12º ano, de uma Escola pública de Ensinos Básico e Secundário, da Região Centro-Norte de Portugal.

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=R4em3LKQCAQ>

⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=xsgv75y_6x8

Pelas inúmeras possibilidades para a apreensão de ideias, de informações e de saberes múltiplos, proporcionadas e tendo em conta o efeito multiplicador da diversidade como inquestionável forma de enriquecimento dos processos de construção pessoal de saberes, a próxima etapa deste texto poder-se-ia designar de olhares cruzados na descoberta de (des)igualdades de gênero...

(RE)TRATOS DE AMOR

Estudos americanos revelam que mais de 90% das canções têm como tema o amor (Marazziti, 2011). Já os Gregos antigos utilizavam as palavras “phília”, “eros” e “agápe” para distinguir as relações afetivas. Ao termo “phília” associava-se uma relação baseada fundamentalmente na amizade, a “eros” a paixão amorosa e a “agápe” o afeto paternal, e o afeto entre sexos (Marazziti, 2011).

Atualmente, este tema invade os *media* e atravessa culturas, infiltrando-se nas mais diversas sociedades, nomeadamente as orientais, onde a centralidade afetiva na relação homem-mulher só, muito recentemente, foi adquirida (Marazziti, 2011).

No caso “As Long As You Love Me”, o videoclipe pretende retratar uma história de amor, no qual o apaixonado fala da relação conturbada com a pessoa amada, dada a oposição do progenitor desta. Há dois amores que se confrontam, o paternal e o romântico (Fromm, 2002). Apesar da idade, possível entrave à relação do ponto de vista do progenitor, o jovem luta pela sua amada, pressupondo o estabelecimento de um vínculo emocional durável, cuja finalidade última é a felicidade. O jovem, com toda a obsessão e euforia do estar apaixonado, dirige as estratégias sedutoras para a jovem amada.

Quer as imagens, quer a letra e a própria música projetam o amor romântico e a forma como ele é engrandecido pelo apaixonado, comparando o amor a um bem precioso/joia (“I’ll be your platinum”/“I’ll be your silver”/“I’ll be your gold”). A repetição ao longo de toda a música da expressão “As long as you love me”, retrata o pensamento obsessivo na pessoa amada e, a forma como este pensamento se torna num intruso que altera todas as prioridades, é evidenciada pelos versos “We could be starving”/“We could be homeless”/ We could be broke”. O videoclipe usa os seus recursos de linguagem para retratar o amor e o enamoramento, recorrendo a expressões que enfatizam princípios emocionais que fazem as adolescentes sonhar.

Por outro lado, ao longo da narrativa, estão patentes imagens que evidenciam um conjunto de impulsos conducentes à atração, ao romance e à consumação sexual, isto é, impulsos inerentes à paixão (Amado, 2010).

No decurso do videoclipe, há uma sequência de cenas de momentos felizes, vividas a dois, de momentos de disputa acompanhados por cenas de violência, protagonizados pelo progenitor e pelo protagonista e momentos de afirmação/valorização do protagonista. Há uma sucessão de projeções de emoções mais ou menos intensas como alegria, medo, ansiedade, calma, que retratam a instabilidade emocional comum nos apaixonados (Amado, 2010).

As cenas entre o jovem e a sua amada projetam o elo de ligação que os une, a proximidade e a conexão da relação, a necessidade de dar e receber apoio, de estimar e valorizar a pessoa amada e o desejo de, em conjunto, se sentirem felizes e, como tal, de permanecerem lado a lado, elementos próprios da intimidade e compromisso, propostos por Sternberg (Amado, 2010; Marazziti, 2011). O desejo de se assumir um compromisso a longo prazo surge numa mensagem escrita num pedaço de papel (“Meet me at the train station tonight at

11:00”) que, de alguma forma, perspectiva o desenvolvimento e desfecho da narrativa, uma possível fuga.

Apesar de se tratar de uma história amorosa com dois supostos intervenientes, a amada não assume qualquer papel relevante, surge apenas em breves apresentações, fazendo transparecer um ser frágil e confuso.

Contrariamente ao videoclipe “As long as you love me” que retrata uma história de amor adolescente, que se desenrola ao longo de três fases distintas: apresentação, desenvolvimento e desfecho, no videoclipe “Havemos de lá chegar” retratam-se inúmeras relações afetivas e amorosas vivenciadas no quotidiano, situações de encontros e desencontros múltiplos, sem que haja um elo de ligação entre elas. Este videoclipe não obedece a uma linearidade narrativa do início ao desenlace, não se evidenciando a obrigação de contar uma história linearmente, com início, meio e fim. Tal, como nos diz Rios (2008), o amor é um espaço de encontro e desencontro, de esperanças e desejos e esta pode ser uma das muitas possíveis formas de o olhar. Combina ainda com o pressuposto de que tudo o que se faz no videoclipe é no sentido de ajudar a música a brilhar para que esta se torne o mais interessante possível (Wenders 2002 in Carvalho, 2006).

Há inúmeros protagonistas, de ambos os sexos⁵ e faixas etárias muito diferenciadas que encenam relações interpessoais diversificadas, onde predomina o afeto, a amizade, a estima e o compromisso (Marazziti, 2011).

Há alguns protagonistas que após um período de afastamento, voluntário ou forçado (caso de alguém que sai da prisão e tem a companheira à espera, militar que regressa e se encontra com uma criança, por ex.), evidenciam, entre outras, vontade e motivação para (re)começar uma relação amorosa (amor companheiro vs amor paterno). Nestes casos, há como

⁵ Num total de vinte e nove, treze são do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino.

que uma interação entre as imagens e os versos “E começamos de novo, temos muito a fazer”, confirmando, ainda, o pressuposto defendido por Fromm (2002) de que o amor é uma ação e uma prática de um poder humano que só pode ter lugar em liberdade.

Há quem, aparentemente desista (mãos que se afastam, jovem que parte de carro e homem que supostamente quer suicidar-se) e há protagonistas solitários (jovem numa escada, com um cigarro e um copo na mão), como que contrariando a expressão da letra “Faz parte do jogo, ter a força para mudar”. Verifica-se ao longo do videoclipe, intencionalmente ou não, como que uma disjunção entre a imagem e a letra, aparentando nada ter em comum.

Nas relações amorosas, propriamente ditas, evidenciam-se, de alguma forma, as componentes intimidade, paixão e compromisso, enfatizadas em alguns versos, contudo, em termos visuais, os casos que encontramos são difíceis de classificar. Dada a combinação entre as componentes intimidade e compromisso e usando a tipologia proposta por Sternberg (1988), algumas relações apontam para situações de amor-amizade.

Surgem imagens associadas às amizades adolescentes entre pessoas do mesmo sexo (feminino), que projetam o afeto e a afinidade na realização de atividades comuns (ex. banhar-se no lago). Ambas as partes sentem vínculos, proximidade e carinho pela outra parte, sem sentimentos de paixão intensa ou compromisso a longo prazo. Práticas desportivas conjuntas são realizadas por homens, atividades que envolvem algum perigo, conflito e demonstração de força física (boxe, por ex.), sem que haja entre os protagonistas qualquer vínculo afetivo (Vieira, 2006).

Nos olhares que se cruzam, sobressai uma encenação por retratar um casal de lésbicas, apesar de as situações que evidenciam a afetividade entre duas pessoas do mesmo sexo serem, também, vivenciadas no quotidiano.

Independentemente da orientação sexual de cada um, existe na maioria das pessoas o mesmo desejo de intimidade, a mesma capacidade de dar e receber afeto e a mesma capacidade de amar, aspetos que não são enfatizados na letra da canção, já que esta aponta para relações heterossexuais (“Quando te ouço falar”/ “Tens essa pose elegante”/ “Que faz um homem querer”/ “O teu riso contagiante”).

Realce-se que, se o discurso imagético pretende dar alguma visibilidade à homossexualidade, desvinculando-se do discurso exclusivamente heteronormativo, não há qualquer alusão à homossexualidade masculina, como que excluindo a possibilidade de que estes sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém do seu próprio sexo. Os momentos de carícias e beijos do casal lésbico ocorrem em espaço “recatado” (beco ou cave de um prédio), contrariamente ao que acontece com os casais heterossexuais, que surgem em espaços públicos abertos.

SOBRE AS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO

A análise crítica de ambos os videoclipes, acompanhada por um processo de reflexão e questionamento do discurso por eles veiculado, permitiu identificar mensagens de sexualidade e gênero.

Do ponto de vista linguístico, “As long As You Love Me” retrata uma canção de amor, ao longo do qual é evidente a independência do protagonista *vs* docilidade e submissão da amada. No decurso da narrativa surge outra figura masculina, o progenitor, estereotipado chefe de família, ao qual se associam características como masculinidade e autoritarismo.

Além destes estereótipos relativos a atributos ou traços de personalidade evidenciam-se outros relativos a características físicas. A amada expõe partes do corpo, evidenciando formas corporais arredondadas e harmoniosas.

Das evidências recolhidas, é visível o duplo papel desempenhado por homens dominadores e protetores, e mulheres, submissas e ausentes da tomada de decisões, configurando situações de desigualdade.

Relativamente ao videoclipe “Havemos de lá chegar”, a letra narra uma relação afetiva específica, na primeira pessoa, mas as imagens retratam os “outros”, as “outras pessoas”, como que simulando inúmeras situações de cariz afetivo com um denominador comum, o de alcançar algo, daí o refrão “havemos de lá chegar”. Este videoclipe promove a desigual visibilidade do amor/relacionamento afetivo homossexual e heterossexual, pois surgem quatro casais heterossexuais e apenas um homossexual feminino e nenhum masculino, como que corroborando a ideia que a homossexualidade feminina é socialmente mais aceite que a masculina.

Há inúmeras cenas onde se privilegiam as carícias e beijos (entre os casais heterossexuais e entre o casal homossexual); nudez e seminudez- mas os corpos que se expõem são os femininos.

Observam-se atitudes sexistas – a luta e restantes atividades desportivas são praticadas por elementos do sexo masculino. Corroborando a ideia que “mostrar ou exercer a sua força, entregar-se a um combate, dar ou levar golpes e assumir riscos corporais são atributos que as mulheres parecem não poder fazer seus ” (Silva, 2005 in Nogueira e Saavedra, 2007, p.23).

Da parte do protagonista há uma manifesta indiferença - a namorada acaricia-o inúmeras vezes sem que que, aparentemente, haja retribuição das carícias. Afinal, o amor é uma atividade e não um afeto passivo (Fromm, 2002). Destaca-se aqui a leitura feita sobre a importância da linguagem corporal como elemento fundamental do jogo de sedução (Pease & Pease, 2012).

EM JEITO DE SÍNTESE

Os vídeos aqui apresentados não esgotam, tampouco explicam, na sua totalidade, as desigualdades de gênero trazidas à tona neste artigo. Como seria de esperar, ainda proliferam questões, cujas respostas se vão (re)construindo à medida que os olhares se cruzam. Contudo, esta análise, enfatiza a importância de, a partir dos contributos destes (e de tantos outros) vídeos, consciencializar, na escola e no âmbito da educação em sexualidade, para a existência de valores de igualdade de gênero, capacitando os e as jovens envolvidos/as para uma intervenção mais informada, crítica e responsável.

REFERÊNCIAS

Amado, N. (2010). *Diz-me a Verdade sobre o Amor* (2ª ed.). Alfragide: Academia do Livro.

Carvalho, C. D. E. O. (2006). *NARRATIVIDADE E VIDEOCLÍPE : interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção "One" do U2*. Dissertação de Pós-Graduação não publicada apresentada à Universidade Federal da Bahia, Retrieved from <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1161>.

CCE. (2009). *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. (2009/625/CE). Jornal Oficial da União Europeia.

Choi, G., Chung, H. & Kim, Y. (2012). Are Stereotypes Relative to Gender Usage Applicable to Virtual Worlds? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(6), 399-405. doi: 10.1080/10447318.2011.601973.

CNE. (2011). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*.

Januário, S. & Cascais, A. (2012). O corpo masculino na publicidade: uma discussão contemporânea. *Comunicação e Sociedade*, 21, 135-148.

Fromm, E. (2002). *A Arte de Amar* (1ª ed.). Cascais: Editora Pergaminho.

Marazziti, D. (2011). *A Natureza do Amor* (1ª ed.). Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.

MEC. (2011). *Recomendação n°6/201*. Diário da República, 2ª série, n° 250.

Muñoz, N. G. & García, L. M. (2008). La recepción de la imagen de las mujeres en los medios: una aproximación cualitativa. *Nueva época*, 10, julio-diciembre, 111-128.

Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, discursos e gênero. *Psicologia*, XV(1), 43-65.

Nogueira, C.; Saavedra, L. (2007). Estereótipos de gênero: conhecer para os transformar. In AAVV (Ed.), *A Dimensão de Gênero nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacausef, pp. 11-30. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Pease, A. & Pease, B. (2012). *A Linguagem corporal do Amor*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Rios, I. (2008). O amor nos tempos de Narciso. *Interface: Comunicação, Saúde E Educação*, 25(12), 421-426. doi:10.1590/S1414-32832008000200016.

Sterneberg, R. (1988). *The triangle of Love*. New York: Basic Books.

Vieira, C. (2006). *É MENINO OU MENINA? GÊNERO E EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

PROGRAMA PARA MULHERES NA CIÊNCIA: INVESTIGANDO ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO E CIÊNCIA

Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães

Fabiani Figueiredo Caseira

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde da FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).
E-mail: caseiraff@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães

Professora Doutora do Instituto de Educação e dos PPG Educação em Ciências e Educação da FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).
E-mail: joanaliramagalhaes@furg.br



PROGRAMA PARA MULHERES NA CIÊNCIA: INVESTIGANDO ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO E CIÊNCIA

Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães

MULHERES NA CIÊNCIA: POSSIBILIDADES, LUTAS, DESAFIOS E OBSTÁCULOS

Mas eu ainda prefiro cem vezes mais uma jovem simples e grosseiramente educada, a uma jovem culta e enfiada, que viesse estabelecer no lar um tribunal de literatura de que seria presidenta. Todas essas mulheres de grandes talentos só aos tolos impressionam. Toda jovem letrada permanecerá solteira a vida inteira, em só havendo homens sensatos na terra (ROUSSEAU, 1992, p. 490).

Se o mundo precisa de ciência, a ciência precisa de mulheres (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015).

Refletindo acerca das epígrafes citadas, nos emergem alguns questionamentos. Por que as mulheres eram consideradas incapazes de participar da vida política, científica e profissional? Por que agora o mundo precisa de ciência e a ciência precisa de mulheres? Por que o caminho “natural” para as mulheres era o lar e os/as filhos/as? Por que a penalidade para mulher que quisesse produzir conhecimento seria permanecer solteira?

Interpeladas por alguns entendimentos teóricos dos Estudos de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas, e mobilizadas pela busca de discutir algumas questões como

essas, nos desafiamos a escrita desse texto. Nossa proposta é a de analisar as publicações presentes no site da Academia Brasileira de Ciências (ABC), referentes às mulheres cientistas premiadas pelo Programa “Para Mulheres na Ciência” do ano de 2013. Tal premiação surge no Brasil em 2006, a partir do programa “Para Mulheres na Ciência”, por meio de uma parceria desenvolvida entre a ABC, L’Oreal e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), segundo o programa, com objetivo de ceder espaço, apoiar e incentivar a participação das mulheres brasileiras no cenário científico do país.

Ao construir essa pesquisa, não buscamos uma causa no passado para o surgimento dessa premiação ou sua repercussão na contemporaneidade, mas procuramos tecer algumas considerações acerca dessa premiação, buscando, nesse sentido, algumas pistas de sua emergência, bem como algumas rupturas que têm sido provocadas com relação à presença das mulheres na ciência. Objetivamos discutir a presença das mulheres cientistas na atualidade e essa premiação específica destinada a essas profissionais.

Para produção dos dados, foram utilizadas duas matérias presentes no site da ABC. A primeira foi uma reportagem presente na página da ABC e a segunda trata-se do relatório anual de atividades 2013, referente ao programa e as laureadas do ano referido. Nessas reportagens procuramos analisar as representações e significados acerca da presença das mulheres no campo da ciência. Para análise dos dados utilizaremos algumas ferramentas da análise do discurso de Foucault, a fim de investigar essa rede discursiva que envolve as temáticas de gênero e ciência no programa “Para Mulheres na Ciência”.

No primeiro momento buscamos 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

sobre a presença da mulher na ciência. Posteriormente, vamos apresentar a metodologia de produção e de apreciação dos dados e algumas análises tecidas nesse artigo. Para finalizar, tecemos algumas considerações.

MULHERES NA CIÊNCIA: A EXISTÊNCIA DE “BARREIRAS INVISÍVEIS” DE GÊNERO NA CARREIRA CIENTÍFICA BRASILEIRA

Mesmo que o caminho está nominalmente aberto – quando nada impede que uma mulher seja médica, advogada, funcionária pública -, são muitos, imagino eu, os fantasmas e obstáculos. Penso que é muito bom e importante discuti-los e defini-los, pois só assim é possível dividir o trabalho, resolver as dificuldades. Mas, além disso, também é necessário discutir as metas e os fins pelos quais lutamos, pelos quais combatemos esses obstáculos tremendos. Não podemos achar que essas metas estão dadas; precisam ser questionadas e examinadas constantemente. (WOLF, 2012, p.18)

A epígrafe citada acima nos possibilita refletir acerca da trajetória que nós, mulheres, temos enfrentado para exercer as nossas profissões na contemporaneidade, bem como a marcas, representações e significados acerca da mulher no mercado de trabalho que ainda precisam ser desconstruídas em nossa sociedade. Ao pensar sobre a mulher na ciência, também podemos refletir sobre alguns caminhos que precisamos percorrer, transitar e questionar a fim de participar, de maneira igualitária, das mesmas posições e cargos no que tange a produção do conhecimento com relação aos homens.

Segundo Londa Schiebinger (2001), durante muito tempo as mulheres foram invisibilizadas e excluídas da produção do conhecimento. Essa ausência se deve à institucionalização e profissionalização da ciência, e a formação familiar do núcleo hierárquico, o qual restringia o espaço privado do lar as mulheres e o espaço público aos homens, que no caso incluía o espaço da produção da ciência.

Durante muito tempo foi se (re)construindo esse discurso de que a mulher não teria a capacidade de produzir conhecimento. Segundo Fanny Tabak (2002, p. 56)

Estudos biológicos e psicológicos dedicam-se a explicar aptidões, de acordo com a constituição nata do homem e da mulher. Assim na década de 1950, se sustentou que a mulher não teria personalidade de um cientista bem sucedido: independência, persistência e afirmação.

Podemos evidenciar o quanto ainda esse discurso e atributos dados aos gêneros permanecem no cenário contemporâneo circulando em diferentes instâncias sociais, como por exemplo, a mídia, a família, a escola, a universidade, entre outras. Nessa circulação de saberes sobre os gêneros, determinadas áreas da ciência são apontadas como aquelas que detêm autoridade e legitimidade para falar sobre os homens e as mulheres, como, por exemplo, a psicologia e a biologia.

Para 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 a autora, se deve ao fato de que “o corpo feminino seria moldado para a gestação e para o nascimento”. A partir de tais explicações, pautadas nessa materialidade biológica, vão sendo atribuídas características ao corpo feminino – delicado, materno, reprodutivo, desprovido

de inteligência, entre outras – na busca de justificar a ausência feminina na história da ciência, pois são atributos de um cientista bem-sucedido a independência, persistência e afirmação.

Ao longo do tempo, foram sendo construídos formas e posicionamentos sociais para homens e mulheres, bem como a representação de cientista e seus atributos. Nessa discussão, não estamos negando que as mulheres não tenham feito parte da história da ciência, mas que foram diferentes as estratégias para invisibilizar sua presença. Segundo Loudes Bandeira (2015), a ciência moderna se ancora em alguns pressupostos fundadores da produção científica na história da ciência, que são eles

argumentos naturalistas, condição de neutralidade da ciência, com perspectiva masculinista e com linguagem androcêntrica; e dimensão universal atribuída ao conhecimento científico, assim como pela crença no caráter progressista da racionalidade científica (p. 208).

Segundo Fabiane Silva (2012), a crítica do feminismo à ciência opera por meio de uma construção social linguística, na qual a ciência não é neutra, pensando nos marcadores de gênero, etnia, classe social entre outros que marcam suas produções. Essas autoras argumentam que “do mesmo modo que o gênero, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder” (SILVA, 2012, p. 55).

Por esse viés, estamos entendendo os gêneros como construções sociais, culturais e políticas. Conforme nos aponta Dagmar Meyer (2005, p. 16)

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.

Pensando nessa construção e as representações que vão sendo atribuídas aos sujeitos conforme seu gênero, Guacira Louro (2014), nos aponta que a crítica feminista à ciência 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 mundo doméstico como o “verdadeiro” universo feminino.

Permeadas por esses entendimentos e pressupostos teóricos, pretendemos nesse texto analisar as publicações presentes no site da Academia Brasileira de Ciências (ABC), referentes às mulheres cientistas premiadas pelo Programa “Para Mulheres na Ciência” do ano de 2013, buscando tecer algumas discussões sobre os significados e representações construídas acerca da presença e atuação das mulheres no campo da ciência.

RECORRENDO A ALGUMAS FERRAMENTAS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para produção dos dados vamos investigar duas matérias divulgadas no site da ABC: o relatório anual de atividades 2013 da ABC e uma reportagem referente ao programa “Para Mulheres na Ciência” e as laureadas do ano de 2013.

Justificamos a escolha de analisar materiais referentes ao ano de 2013, pois esse ano é o que contém maior quantidade

de dados disponíveis, além de algumas mudanças no edital que foram introduzidas a partir do mesmo, como a inserção de um tópico de sugestão para que as vencedoras no edital desenvolvessem atividades que estimulem a produção e disseminação das ciências nas escolas.

Para contextualizar essa premiação e sua repercussão, iremos apresentar brevemente os órgãos que fazem parte da mesma. Vamos iniciar essa contextualização com Academia Brasileira de Ciências (ABC). Ela 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. Inicialmente, era dividida em três grandes áreas Ciências Matemáticas, Ciências Físico-Químicas e Ciências Biológicas, as quais posteriormente foram 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, na busca de soluções para os problemas que desafiam a sociedade. Ficou a cargo da UNESCO, mais especificamente da divisão de direitos humanos e paz, o papel no impulso dado aos estudos e pesquisas com relação à participação feminina nos espaços públicos, incluindo na participação da ciência.

A L'Oréal, é uma empresa multinacional francesa de cosméticos com sede em Clichy, na França. Fundada 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 público. Recentemente a empresa têm produzido produtos para o público masculino, no sentido de atender a esse segmento.

No Brasil, a premiação “Para Mulheres na Ciência” teve origem em 2006, por meio de uma parceria entre a UNESCO Brasil, a L’Oréal e a ABC. Com a firme convicção de que a ciência é a chave para solucionar os enormes desafios do mundo atual e mudá-lo para melhor, essa premiação busca favorecer o equilíbrio dos gêneros no cenário brasileiro incentivando a entrada de jovens mulheres no universo científico. A cada ano, 7 jovens pesquisadoras brasileiras de algumas áreas de atuação são contempladas com uma bolsa-auxílio de 20 mil dólares.

Com relação aos dados empíricos, o relatório anual da ABC (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015), apresenta a emergência dessa premiação, porque que ela surgiu e um pouco de seu histórico. Nesse relatório também é apresentado alguns efeitos dessa premiação que, conforme consta no documento, possibilitou uma maior visibilidade para as mulheres na ciência. A reportagem disponível na página da ABC (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015), apresenta os sentimentos e percepções das laureadas ganhadoras, bem como o relato de algumas ganhadoras de anos anteriores descrevendo como essa premiação auxiliou de certa forma na sua carreira.

Na análise dos materiais empíricos desse artigo buscamos olhar ao nível do que está sendo dito, olhar seus signos, e partir deles entender as relações de poder-saber presentes nessas enunciações sobre as mulheres na ciência.

Analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2004, p. 55).

Neste sentido, os discursos não descrevem simplesmente objetos e, sim, produzem os objetos sobre os quais falam. Nesse processo, o importante não é defrontarmos o discurso e o objeto ao qual se refere, mas, sim, examinarmos quais são seus efeitos de verdade, ou seja, determinar como eles são tomados como verdades. Assim, nas análises culturais, consideramos como os discursos constroem, “de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder” (FISCHER, 2002, p. 86).

Por esse viés, os discursos são entendidos como um conjunto de enunciados que se apoiam em formações discursivas e que são definidos em um determinado quadro de condições de existência (FOUCAULT, 2004). O enunciado é compreendido como

uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim 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, 2004, p. 98).

Assim, para que possa se tornar visível um enunciado é preciso estar atento/a às enunciações que fazem parte dele. Para Foucault (2004, p. 114) “há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações tem sua individualidade espaço-temporal”. Para Foucault (2004), as enunciações podem ser narrativas ou imagens, que corporificam e constituem um enunciado; nesse sentido a enunciação é o que faz com que esse enunciado se torne visível. Dessa forma, ao olhar essa premiação percebemos algumas enunciações que dão visibilidade ao enunciado da presença das mulheres da ciência.

MULHERES NA CIÊNCIA: TECENDO ALGUMAS ANÁLISES

Olhar para essa produção presente no *site* da ABC referente ao programa “Para Mulheres na Ciência” nos desestabilizou e possibilitou questionar algumas verdades e discursos que estão sendo postos com relação à mulher na ciência. Qual a condição da mulher cientista na contemporaneidade? Que cientista é esta que está sendo evidenciada por essa premiação? O que representa essa premiação para uma cientista? Quais desdobramentos podemos perceber no campo da ciência a partir dessa premiação?

Buscamos alguns excertos para realizar essas discussões. O primeiro excerto faz referência a premiação “Para Mulheres na Ciência”.

desde 2006, em parceria com a L’Oréal e a Unesco, confere anualmente a um grupo de jovens e talentosas cientistas uma bolsa

auxílio, que não somente ajuda no aporte de recursos aos seus laboratórios, mas também confere prestígio e reconhecimento às laureadas (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015).

É possível notar que não é qualquer cientista merecedora de tal prêmio, ela tem que ser diferente das demais, ela tem que ter talento para poder se destacar, afinal a ela vai se conferir prestígio e destaque dentre as demais cientistas. Logo, podemos nos questionar: a cientista que não ganha essa premiação ela não tem talento para a ciência ou não tem capacidade de desenvolver uma pesquisa capaz de ganhar uma premiação como a da L'Oréal?

Conforme o Dicionário de língua portuguesa (FERREIRA, 2010, p. 1997) podemos definir talento como “aptidão natural, ou habilidade adquirida [...] inteligência excepcional, engenho”. Pensar nesse sentido da palavra talento como um adjetivo para as mulheres ganhadoras nos provoca a pensar se existe um talento para ser uma cientista? Se esse talento é algo inato?

Schiebinger (2001) relata que em determinado período do século VII/VIII as mulheres tentavam descobrir e evidenciar a existência de “Einsteins femininos” para dessa forma mostrar que as mulheres eram capazes de produzir ciência e contrabalançar os estereótipos de homens cientistas, dessa forma mostrando que, biologicamente, elas também tinham capacidade de produzir ciência. Nos parece que na atualidade ainda continuamos na procura de “Einsteins femininos”, não nesse mesmo sentido dos séculos anteriores, mas jovens mulheres com talento “natural” 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.

Também se nota a partir dessa premiação a possibilidade de um maior incentivo, apoio e inserção das mulheres na ciência. O quanto é incentivada a participação das mulheres na ciência, seguindo alguns critérios de ser mulher cientista destacados pela premiação – talentosa, jovem e delicada – conforme evidenciamos no excerto abaixo:

Marlova Noletto, representante da Unesco, enfatizou sua alegria em ver o quão jovens eram as premiadas. "A ciência necessita da força e da delicadeza que só as mulheres sabem combinar" (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015).

As mulheres podem fazer parte da ciência, mas ainda são enfatizados alguns atributos que, através da história e da cultura, foram sendo atribuídos a esse gênero. Podemos nos questionar: todas as mulheres são delicadas? E apenas as mulheres têm esse atributo? Isso nos faz lembrar algumas características biológicas que até pouco tempo atrás eram consideradas impróprias para a produção da ciência. Voltaire¹ apontava que, devido a sua fisiologia, a mulher era mais frágil que o homem e que a delicadeza de seus membros a tornava pouco capaz para qualquer tipo de trabalho. (CRAMPE-CASNABET, 1991). A ausência das mulheres na ciência, foi constantemente justificada com base na materialidade biológica, a qual permitia diferentes posições de sujeitos.

Segundo Ana Colling (2014, p. 57), esses discurso biológico já aparecia nos textos de Aristóteles, que argumentava que “o tamanho do cérebro, a diferença entre homens e mulheres, conceito utilizado durante muito tempo para caracterizar a mulher como um ser inferior intelectualmente, e demonstrar a maior inteligência dos

¹ Voltaire era o pseudônimo de François-Marie Arouet, um importante ensaísta, escritor e filósofo iluminista francês.

homens”. Na contemporaneidade observamos que algumas dessas características que eram símbolos de inferioridade, como, por exemplo, a delicadeza, são apontadas como relevantes e diferenças para o trabalho das mulheres com a ciência.

Nos materiais analisados também observamos narrativas de mulheres cientistas que evidenciam a capacidade dessas sujeitas na produção de saberes científicos e o incentivo e inspiração para jovens que desejam atuar nesse campo, conforme excerto abaixo.

De acordo com a pesquisadora da UFRGS, cujo trabalho é estudar materiais porosos que possam ser utilizados como detectores de gases, já está provado que as mulheres são tão capazes quanto os homens. Nesse sentido, ela vê na premiação uma forma de inspirar suas alunas (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015).

Márcia Barbosa, uma das cinco pesquisadoras laureadas em 2013 pelo programa internacional L'Oréal-Unesco “Para Mulheres na Ciência”, aponta que *“Lugar de mulher é em todo lugar”* (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015). Essa laureada, além de pesquisar sobre as particularidades da água – pesquisa com a qual ganhou a premiação – ela também está envolvida na rede de discussões que envolvem o gênero e ciência, buscando também políticas específicas para as mulheres. Essa premiação auxiliou essa laureada brasileira a ter uma grande repercussão de seu trabalho, bem como visibilizou a presença das mulheres na ciência, evidenciando alguns desafios e possibilidades dentro desse campo do saber, em diferentes mídias eletrônicas e impressas. Essa laureada, suas ações, debates e iniciativas evidenciaram a disparidade ainda existente entre homens e mulheres na atuação científica.

Mesmo que projetos de incentivo à presença da mulher em diferentes âmbitos profissionais sejam cada vez mais frequentes, estatísticas revelam que ainda há, no universo científico, uma grande disparidade entre os gêneros. Segundo estudos realizados em 2012 pela European Commission, menos de 30% dos físicos, engenheiros e cientistas de computação da União Europeia, Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Índia, Coreia e Indonésia são mulheres. Além disso, nesses países, apenas 12% dos cargos científicos de tomada de decisão nas universidades e no setor privado são ocupados por elas. (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015)

Tabak (2002), em seu livro “O laboratório de pandora” nos expõe as relações que estão presentes entre a mulher e a ciência ao longo da história da ciência na América Latina. Apontando alguns desafios que as mulheres ainda vêm enfrentando no mercado de trabalho, buscando explicações em raízes políticas e culturais para tais dificuldades. A partir disso, podemos pensar que essa premiação no Brasil tem, de certa forma, provocado algumas rachaduras nessa ciência moderna constituída apenas por homens. Um exemplo trazido no relatório de atividades pela (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015) é a construção de um grupo de pesquisa e a busca por medidas para aumentar a participação feminina na produção do conhecimento científico, como é possível perceber no excerto abaixo.

Para intensificar sua atuação nesta área, a ABC constituiu o Grupo de Estudos sobre Mulheres na Ciência que, marcando o início de seus trabalhos, promoveu, na sede da Academia, no dia 19 de dezembro, o Simpósio

“Fortalecendo a Presença das Mulheres na Ciência Brasileira: Problemas e Desafios”. Contando com a participação de pesquisadores de importantes universidades brasileiras, bem como do CNPq e da Secretaria de Políticas para as Mulheres, o encontro discutiu temas como a existência de barreiras de gênero na carreira científica, o cenário específico do Brasil e o desafio da atração de meninas e moças para carreiras em ciência e tecnologia. A partir da reflexão inicial, os participantes debateram estratégias para a construção de um ambiente mais inclusivo para as mulheres na ciência brasileira (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2015).

Fanny Tabak (2002) aponta que esse incentivo para as meninas na ciência começou a partir de uma conferência que se discutiu a desigualdade de gênero e ausência das mulheres na ciência, na qual se chegou à conclusão de que se tinham poucas mulheres na ciência porque as mulheres não tinham exemplos femininos de mulheres cientistas; por isso era preciso incentivar e mostrar que as mulheres também podem ser cientistas.

Tecendo algumas considerações

Transitar por esses materiais – relatório e reportagem – com relação às mulheres cientistas premiadas pelo Programa “Para Mulheres na Ciência” nos possibilitou problematizar, ao longo desse texto, algumas enunciações. Tais enunciações nos provocaram algumas desestabilizações e reflexões acerca de questões que envolvem os gêneros e a ciência, e suas articulações com as esferas políticas e culturais.

Ao longo dessa produção foi possível tecer algumas reflexões com relação às ausências e presenças das mulheres na ciência, bem como estigmas, estereótipos e preconceitos que foram e continuam a ser (re)produzidos com relação às mulheres cientistas. Analisar o material disponível na página da ABC nos possibilitou compreender a ciência como um espaço generificado, permeado de representações e significados que sustentam “barreiras invisíveis” para as mulheres seguirem e destacarem-se na carreira científica. Romper tais barreiras implica na desconstrução da lógica binária dos gêneros, visando problematizar a construção hierárquica existente entre homens e mulheres, a qual define e justifica posicionamentos sociais diferentes para cada gênero.

Torna-se relevante problematizar o entendimento da ciência como neutra com relação aos gêneros, evidenciando a forma como homens e mulheres são representados e reconhecidos nesse campo. Pensar o quanto mulheres cientistas ainda continuam sendo desvalorizadas na produção de conhecimento.

Sabemos que as discussões e problematizações que procuramos desenvolver ao longo desse artigo, não são definitivas ou inquestionáveis, mas apresentam apenas algumas reflexões sobre as mulheres na ciência, a partir de um olhar inquieto que desestabilizou nossas certezas e nos provocou a questionar e problematizar a presença das mulheres na ciência contemporânea.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. *Relatório anual de atividades*. 2013. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-5265.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BANDEIRA, L. *A contribuição da crítica feminista a ciência*. Florianópolis: Estudos Feministas, 2008. p. 207-228. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2015.

CRAMPE-CASNABET, M. A mulher no pensamento filosófico do século XVII. In: DUBY, G.; PERROT, M. (org.) *História das mulheres*: v. 3. Porto: Afrontamento, 1991.

COLLING, A. *Tempos diferentes, discursos iguais*: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

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.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário de língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, M. A arqueologia do Saber. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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: Editora FIOCRUZ, 2001.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCHIEBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru/SP: EDUSC, 2001.

SILVA, F. *Mulheres na ciência*: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. Rio Grande: FURG/PPGEC, 2012. 148 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, 2012.

TABAK, F. *O laboratório de Pandora: estudo sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

WOLF, V. *Profissões para Mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre/RS: L&PM, 2012.



PROSTITUCIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO: ES POSIBLE EDUCAR PARA LA IGUALDAD EN UNA SOCIEDAD QUE LA PRETENDE REGULAR COMO PROFESIÓN

Enrique Javier Díez Gutiérrez e Eloina Terrón Bañuelos

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Profesor Titular de la Universidad de León (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa.

E-mail: enrique.diez@unileon.es

Eloina Terrón Bañuelos

Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad de la Junta de Castilla y León (España). Diplomada en Trabajo Social. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación inclusiva y el género.

E-mail: eloina2001@hotmail.com



PROSTITUCIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO: ES POSIBLE EDUCAR PARA LA IGUALDAD EN UNA SOCIEDAD QUE LA PRETENDE REGULAR COMO PROFESIÓN

Enrique Javier Díez Gutiérrez y Eloina Terrón Bañuelos

INTRODUCCIÓN

La prostitución es la consecuencia del pago con bienes económicos o de otro tipo - puede ser dinero, pero también otro tipo de bien, ya sea material o no, como, por ejemplo, droga, ropa, vivienda, status, etcétera - para la obtención de placer sexual del cliente o prostituidor, mediante el uso de la genitalidad u otras partes del cuerpo de otra persona (de cualquier sexo), con mediación o no de un tercero presente o ausente - puede ser que medie o no una persona, un proxeneta.

Dos aclaraciones importantes sobre esta primera definición. Una, que el eje central de la prostitución para quienes la “sufren”, el elemento consustancial sobre el que gira esta relación prostitucional no es el sexo, no lo olvidemos, sino el dinero o el bien económico que se consigue. Hablar de sexualidad en el ejercicio de la prostitución es una aberración no sólo conceptual, sino una visión que obedece a una concepción profundamente patriarcal, desde un enfoque que obedece a los intereses unilaterales de una de las partes, los hombres que practican la prostitución sobre las mujeres o sobre otros hombres. Las personas sobre quienes se ejerce la prostitución, que la “sufren”, no buscan realmente una relación sexual, sino el dinero que consiguen. Si fuera una relación sexual se daría en libertad e igualdad y no habría compra y pago

de dinero por la misma. Por lo que introducir la sexualidad en este debate supone una cosmovisión patriarcal y machista que responde a los intereses de algunos hombres y de algunos grupos que necesitan justificar estas prácticas prostitucionales desde posturas que sólo ellos consideran de “progresismo sexual”.

Segunda, que cuando hablamos de que también hay hombres que se prostituyen, tenemos que reconocer que las investigaciones, informes y estudios científicos (Hendel, & Vacarezza, 2011; Amador Soriano, Arroyo Arcos, & Segrado Pavón, 2010) que aportan evidencias, y no sólo ocurrencias u opiniones o experiencias personales o particulares, demuestran sobradamente que la inmensa mayoría de estos hombres se prostituyen para otros hombres. Es decir, que la estrategia de sometimiento e imposición sigue siendo la misma y que se repite el mismo esquema androcéntrico y de machismo patriarcal que en el caso de las mujeres. Por lo tanto, el que pueda haber una pequeñísima minoría de mujeres, con dinero suficiente para recurrir a la prostitución masculina, es un aspecto que no debe centrar el debate sobre la prostitución.

DATOS Y CIFRAS

Es interesante recoger algunos datos fundamentales que arrojan los estudios sobre prostitución en los últimos diez años (Sullivan & Jeffreys, 2001; Valle, 2005; Del As, 2005; Hernández, 2007; Martínez, 2007; Castellanos, 2008; Fábrega, 2009; García, Barahona, Heras & Corchado, 2010; Lucero, 2010; Heim, 2011; López Romito, 2011; Garagallo & Sánchez, 2011)

- El 90% de las personas que ejercen la prostitución son mujeres, el 3% son hombres y el 7% son transexuales.
- El 87% son mujeres migrantes, procedentes fundamentalmente de América latina, África Subsahariana

y en los últimos años mujeres de la Europa del Este (Ucrania, Rusia...). Aunque tras la crisis las mujeres españolas están viéndose obligadas a volver a esta situación.

- 4.000.000 millones de mujeres y niñas en todo el mundo están siendo víctimas de la trata y el tráfico con fines de explotación sexual, según el Informe del Fondo de Población de Naciones Unidas del año 2000.
- Un 70 % de hombres declaran haber demandado en algún momento de su vida la prostitución de otra persona.
- 12.000 millones de dólares mueve la industria del sexo anualmente en el mundo. Es el segundo negocio más importante en el mundo superando al tráfico de armas y al tráfico de drogas.
- En Alemania que se ha regulado la prostitución, “poco ha cambiado”. Las afiliaciones a la Seguridad Social se dan en casos aislados, fundamentalmente para no pagar impuestos.
- En Holanda, la prostitución ilegal y el tráfico de mujeres y niñas se han multiplicado por tres desde la legalización, y las esperadas mejoras “laborales” de las prostitutas no se materializaron.
- En el informe sobre Australia se puso de manifiesto que en el Estado de Victoria, en el cual se había legalizado la prostitución en la década de 1980, “el tráfico de mujeres procedentes del Este Asiático y dirigido al mercado del sexo va en aumento”. El aumento de la prostitución en Australia desde la legalización se ha dado en el sector ilegal. Desde la llegada de la legalización en Victoria los prostíbulos se han triplicado y se han expandido, y la mayoría de ellos no tiene licencia aunque se anuncien y operen con total impunidad. En 1999, el número de prostíbulos en Sydney había aumentado de manera exponencial a 400-500. Las autopistas de Victoria están llenas de anuncios que ofertan

a mujeres como objetos sexuales y enseñan a las nuevas generaciones de hombres a tratar a las mujeres como subordinadas.

- Según el Convenio de las Naciones Unidas para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena, de 1949, ratificado por 72 Estados: “la prostitución y el mal que la acompaña, la trata de personas... son incompatibles con la dignidad y el valor de la persona humana...”

EL DEBATE SOBRE LA PROSTITUCIÓN

El debate planteado es si la prostitución es una forma de explotación que debe ser abolida o una profesión que hay que reglamentar. Por una parte, la regulación de la prostitución se asienta en un doble supuesto: la prostitución es un trabajo como cualquier otro y este trabajo puede ser libremente elegido o dejado cuando se quiere como cualquier otro. La abolición se asienta en el supuesto de que es la esclavitud más antigua del mundo y una forma de violencia de género contra las mujeres.

Las posturas ante este debate se podrían sintetizar en tres fundamentales: **regulacionista** (que integraría el discurso “progresista” y “liberal”), **prohibicionista** y **abolicionista**.

- Por una parte está el discurso regulacionista que tiende a situarse en una postura autodenominada *progresista* que utilizando el argumento de la “defensa de la libertad sexual”, plantea la existencia de una prostitución no forzada, elegida libremente.
- Estrechamente relacionado con este discurso regulacionista está el de talante *liberal*, que desde una perspectiva económica insiste en la equiparación de la prostitución con una actividad económica y de quienes ejercen la prostitución como “trabajadoras del sexo”.

- Por otra parte, está la postura prohibicionista, que se cimienta en una actitud conservadora y ligada a una moral “catolicista”. A pesar de que se presenta con un cierto tufillo proteccionista lo cierto es que predomina en esta postura una doble moral basada en el “consentimiento implícito” de la prostitución, mientras no sea visible o evidente. "Saca esos condones pegajosos de MI calle" o "quiten a ESAS mujeres de MI barrio" son algunos ejemplos que resumen este planteamiento.
- Finalmente, la postura *feminista abolicionista* entiende la prostitución como un soporte del control patriarcal y de la sujeción sexual de las mujeres, con un efecto negativo no solamente sobre las mujeres y las niñas que están en la prostitución, sino sobre el conjunto de las mujeres como grupo, ya que la prostitución confirma y consolida las definiciones patriarcales de las mujeres, cuya función primera sería la de estar al servicio sexual de los hombres.

ARGUMENTOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS:

El derecho a la autodeterminación sobre el propio cuerpo: Las portavoces de la posición “pro regulación”, para defender el derecho a prostituirse, invocan ante todo el derecho a la autodeterminación sobre el propio cuerpo y la sexualidad personal. Este es interpretado como el derecho de una persona a elegir y tomar decisiones con total autonomía, lo que puede incluir el hecho de implicarse en relaciones sexuales comerciales o de definir las modalidades de este intercambio sexual.

La cuestión del consentimiento, de la “política de elección personal”, reposa sobre una visión liberal occidental de los derechos humanos que eleva la voluntad y las elecciones individuales por encima de todos los otros derechos humanos y

de toda noción de bien común (Barry, 1995). En nombre de una cierta concepción del ser humano y del bien común, la colectividad ha juzgado necesario con frecuencia poner límites a la libertad individual (venta de órganos, esclavitud, uso de drogas, etc.). Pero, quizá porque los conceptos corrientes de bien común no han incluido jamás el de la clase de las mujeres - tradicionalmente la clase "socialmente dominada" - se tolera la prostitución, en nombre de algunas mujeres que supuestamente la eligen libremente. Según este criterio, se habría podido admitir la esclavitud prestando atención a algunas voces de esclavos que se declaraban contentos de su suerte (como nos recuerda la "Mammy" esclava de Scarlett O'Hara en *Lo que el viento se llevó*).

Esta posición manifiesta una clara incapacidad para discernir los desequilibrios estructurales sociales, económicos y políticos, y las relaciones sexuales de poder entre las mujeres y los hombres que forman el contexto de estas elecciones y decisiones. Más aún, lleva a un callejón sin salida en una cuestión crucial, la de pasar por alto el fenómeno de la dominación patriarcal masculina sobre las mujeres, que se mantiene tanto en la esfera privada como en el espacio público, reforzando así la opresión de las mujeres por su complicidad con el sistema de la dominación y la violencia masculinas. Peor aún, esta posición oculta las desigualdades de clase y representa esencialmente el punto de vista de los países del Norte. Trivializa el fenómeno masivo del rapto, el engaño y la trata de mujeres y muchachas adolescentes que proceden principalmente de los países del Sur, y actualmente también de las economías dislocadas del Este de Europa, y el hecho de que son estos métodos de reclutamiento los que, de lejos, están más extendidos a escala mundial.

Esta posición tampoco tiene en cuenta el hecho, sin embargo evidente, de que los usuarios masculinos de la prostitución no se preocupan de saber si la "mercancía

humana” que ellos adquieren consiente en ser puesta a su disposición sexual, cuestión que no les inquieta lo más mínimo.

Además, el supuesto consentimiento manifestado de algunas mujeres puede así afectar a todas las mujeres, a su categorización y consideración como posibles “objetos de relación comercial sexual al servicio de los hombres”, especialmente a todas estas mujeres y adolescentes que en ningún caso han consentido a la prostitución.

El derecho al trabajo: Las portavoces de la corriente pro-regulación invocan el derecho al trabajo. Pero es necesario comenzar por preguntarse por qué este “trabajo” existe y por qué una experiencia de la intimidad relacional humana ha sido categorizada como “trabajo sexual”. Se nos proponen entonces estos dos discursos: bien que la prostitución cumple un cierto número de funciones socialmente útiles - educación sexual, terapia sexual, o prestación de relaciones sexuales a personas que sin la prostitución se verían privadas de ellas, por ejemplo los trabajadores inmigrantes aislados de su familia y los hombres mayores o con minusvalías; bien que la prostitución es un trabajo como cualquier otro, por ejemplo el de mecanógrafa o sirvienta. “Prefiero ser prostituta por 400 € al día que fregona por 400 € al mes; hay muy pocos trabajos dignos, en general, en la sociedad y, sobre todo, hay muy pocos trabajos alternativos a la prostitución que sean rentables a la prostituta. Además, es más gratificante ser prostituta que estar limpiando váteres”. Desde esta perspectiva, la prostitución es presentada como una elección profesional racional.

De nuevo se niega aquí un hecho esencial: si las mujeres sufren frecuentemente violencias en la prostitución, no es simplemente porque las leyes no las protejan, o porque sus condiciones de trabajo no son las que debieran ser, sino porque el uso de las mujeres por los hombres en la prostitución, y los actos que en ella son realizados, son la puesta en práctica, en el plano sexual, de una cultura y de un sistema de subordinación de las mujeres. En consecuencia, la violencia y la

degradación, incluso sin llegar a la acción, son condiciones inherentes a la sexualidad prostitucional. Porque, de una parte, la violencia es siempre posible, y de otra parte, la sexualidad venal implica poder imponer el tipo de acto sexual que será practicado. Un cliente a quien una prostituta le negara un acto sexual particular o una relación sin preservativo, por ejemplo, podrá siempre alquilar a otra mujer más necesitada que accederá a su demanda. Es por tanto otra mujer, más vulnerable, quien sufrirá los daños.

Se considera igualmente que todo hombre, en todas las circunstancias y sea cual sea el precio, debe poder tener relaciones sexuales.

Un trabajo como otro cualquiera: Esta óptica sostiene además que, allí donde las opciones económicas ofrecidas a las mujeres son inadecuadas, pobres, o francamente malas, la prostitución puede ser la mejor alternativa, y que en todo caso, es un trabajo que no perjudica a nadie, porque las dos partes más directamente concernidas se ponen de acuerdo sobre lo que pasará en el intercambio prostitucional. Afirman con fuerza que las mujeres en la prostitución pueden conservar intacta su capacidad de acción autónoma y acusan a las feministas abolicionistas de ser paternalistas y no respetar las opiniones de las propias prostitutas.

Esta forma de pensar no rinde cuenta en ningún caso de la violencia que constituye la transgresión de la intimidad humana. El punto de vista según el cual las intrusiones repetidas en el cuerpo y los actos sexuales tolerados, pero no deseados, pueden ser vividos sin perjuicio es, por lo menos, dudoso. Las mujeres han referido en numerosas ocasiones sus estrategias para terminar rápidamente con el cliente, porque si las prostitutas necesitan y desean el dinero de la prostitución, no desean la sexualidad prostitucional que, en tanto que tal, es una forma de “violación remunerada”.

Admitir pura y simplemente el hecho de que las mujeres no tienen mejor opción profesional, es renunciar al

combate político para incrementar el poder de las mujeres y tolerar las actividades florecientes y extremadamente lucrativas de la industria del sexo, de la cual las mujeres son la materia prima.

La segunda óptica - la prostitución como un *trabajo socialmente útil* - presupone que **la necesidad sexual masculina es una necesidad biológica que no puede ser puesta en cuestión**, similar a las necesidades de nutrición. Esto contradice manifiestamente el hecho comprobado de que las personas, mujeres y hombres, pasan largos periodos de sus vidas sin relaciones sexuales ¡y sin llegar al fatal desenlace que habría tenido la privación de alimento! La verdad es que el capitalismo patriarcal ha alimentado una cultura del consumo sexual y el sexo no solamente es utilizado para vender todo tipo de productos, sino que ha sido él mismo reducido, a golpe de acciones promocionales, a un producto de mercado.

La prostitución es posible porque existe el poder de los hombres como clase dominante sobre las mujeres. Los pocos hombres que están en la prostitución lo están normalmente al servicio de otros hombres, e incluso cuando son las mujeres sus clientes este intercambio comercial no refleja menos las desigualdades de clase, de raza, de edad o de otras relaciones de poder entre la persona que compra y la que es comprada.

Un documento, emitido por la ONU en 1992, reconoce el impacto de la prostitución sobre las mujeres en tanto que clase: “Reduciendo a las mujeres a una mercancía susceptible de ser comprada, vendida, apropiada, intercambiada o adquirida, la prostitución ha afectado a las mujeres en tanto que grupo. Ha reforzado la ecuación establecida por la sociedad entre mujer y sexo, que reduce a las mujeres a una menor humanidad y contribuye a mantenerlas en un estatuto de segunda categoría en todo el mundo”.

Consecuencias de regular la prostitución

Regular la prostitución sólo beneficia a los proxenetas que pasan a denominarse empresarios dándoles un baño de

respetabilidad. De ahí su prisa porque se regule. A las redes de trata de blancas que se convierten en corporaciones empresariales que cotizan en bolsa como en Australia. Es el negocio más importante del mundo, junto con el de drogas y armas. Y a los clientes, puesto que esto les colocaría en una situación de "normalidad".

Reglamentar significa control social, control policial y control sanitario, y no hay que perder de vista estos objetivos. ¿A quién se controla? Única y exclusivamente a la mujer, y ¿a qué mujer se controla? Única y exclusivamente a la mujer que lo ejerce en espacios abiertos, porque a las que lo ejercen en espacios cerrados, es imposible. No va a dignificar a la mujer, sino al contrario: la estamos preparando para el uso y disfrute de quien le va a pagar; para que el cliente pueda hacerlo dónde y como quiera.

Reglamentar significa que como hay un control policial, las mujeres tienen que estar inscritas en un registro, porque las que no lo estén, según la reglamentación, se convierten en ilegales, con lo cual, ahí sí que hay que aplicar la ley, y ¿qué es lo que está pasando? pues que el número de mujeres que están inscritas en los registros policiales es muy inferior al número de mujeres que están fuera del registro. Si no están en el registro son ilegales, con lo cual, tienen que ejercer la prostitución en los sitios más recónditos y más insospechados, lo que lleva a una perpetración del acto violento de una manera superior, porque son las zonas más alejadas, más oscuras y, en definitiva, en las peores condiciones.

Al legalizar la prostitución se dejarían de emplear recursos para ayudar a las mujeres que quieran salirse. Si se contabilizan las mujeres que están en la prostitución como trabajadoras, los proxenetas como empresarios, y los compradores como clientes de los servicios sexuales - legitimando y considerando a toda la industria del sexo un sector económico - los estados abdicarán de la responsabilidad de conseguir trabajos adecuados para las mujeres. La

regularización de esta profesión supondría una nueva oferta de empleo del INEM: ¿a los usuarios les gustaría que sus mujeres o hijas desempeñaran ese oficio? ¿Usarían sus “servicios”, es decir, ejercerían como prostituidores con ellas?

EL PAPEL DE LOS HOMBRES

El punto de partida en el análisis del papel de los hombres ante la situación actual de la prostitución es un hecho incontrovertible: "si no existiera tanta demanda, no habría tanta oferta". Es decir, somos los hombres, como clase, los que mantenemos, forzamos y perpetuamos el sometimiento de mujeres, niñas y niños a esta violencia de género, demandando este “comercio” y socializando a las nuevas generaciones en su “uso”. Partimos de un supuesto básico como clase, sea explícita o solapadamente consentido: se considera que todo hombre, en todas las circunstancias y sea cual sea el precio, debe poder tener relaciones sexuales.

La prostitución se justifica como una realidad social “inevitable” que la mayoría de los hombres acepta como algo natural e inamovible (Lorenzo Rodríguez-Armas, 2008). De hecho, el acercamiento a la prostitución por parte de las nuevas generaciones resulta algo que parece hoy, como ayer, socialmente bastante aceptado (Volnovich, 2006; Chetjer, 2011) o, al menos, no condenado. La oferta, inconmensurable en la última década debido a la explotación sexual de la inmigración, es vista como una opción de ocio por los jóvenes, que están contribuyendo a que el perfil del cliente se transforme: hoy tiene en torno a los 30 años de media (Meneses, 2010; Mouvement du nid, 2004). Los hombres de derechas prefieren que permanezca en la sombra para mantener el juego de la doble moral que sustenta su visión del mundo. Los hombres de izquierdas desean que se legalice,

alegando la defensa de los derechos de las trabajadoras y “para liberar al resto de los seres humanos del yugo de la moral retrógrada”. Ambos planteamientos son conservadores y evitan analizar el fenómeno de forma global, porque esto implicaría sacar a la luz ciertos mecanismos de poder patriarcales inaceptables.

Pero sobre todo ambos enfoques siguen centrando los análisis sobre la prostitución en torno a las mujeres que la ejercen, ocultando permanente el rostro y la responsabilidad de los hombres que la practican. El “cliente” o prostituidor, el más guardado y protegido, el más invisibilizado de esta historia, es el protagonista principal y el mayor prostituyente. La explotación de mujeres, de niños y niñas se hace solo posible gracias al prostituidor, aunque su participación en este asunto aparezca como secundaria. Los trabajos habituales que se dedican al tema los ignoran y a los prostituidores mismos les cuesta aceptar su condición, representarse como tales.

Si algo tienen en común los varones homo o heterosexuales que consumen prostitución es justamente eso: son y se consideran invisibles y, si aparecen, lo hacen desde la psicopatología. Casi todos los trabajos de divulgación o académicos que se encargan del tema coinciden en ocultar y silenciar el papel de los prostituidores. Casi todas las investigaciones acerca de la prostitución eluden detenerse en aquellos que la consumen. Son estudios que, al tiempo que estudian el fenómeno y lo denuncian, tienden a proteger con un manto de inocencia a los usuarios. Así, casi siempre hablar de prostitución es hablar de las prostitutas (putas, gays, taxi boys, travestis, etc.), de los rufianes y de los burdeles, de las mafias y de los proxenetas, pero no de los clientes-prostituidores.

Silvia Chejter en el *Informe Nacional de UNICEF sobre la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes en la República Argentina* (Septiembre, 1999) refiere que de un total de trescientas noticias periodísticas sobre este tema sólo dos

aludían a los clientes y en esas dos, aparecían apenas tangencialmente. El rol de estos millones de compradores de sexo, no es examinado ni cuestionado, es incluso eludido por instituciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud. En Ginebra en 1998, en un informe sobre el sida, la OMS consagró páginas enteras a los perfiles socio-económicos y culturales de las mujeres que ejercen la prostitución para señalar después, en un escueto párrafo, que “los clientes son más numerosos que los proveedores de servicios sexuales; los factores que conducen a las personas a devenir clientes son ampliamente desconocidos”.

El rechazo generalizado a afrontar un examen crítico o hacer pesar una responsabilidad sobre los usuarios de la prostitución, que constituyen de lejos el más importante eslabón del sistema prostitucional, no es otra cosa que una defensa tácita de las prácticas y privilegios sexuales masculinos. Por eso es tan importante hacer un análisis de las razones que explican por qué en una sociedad más abierta y libre, como la española tras la etapa de la dictadura franquista, sigue habiendo tantos hombres y jóvenes que acuden a relaciones prostitucionales con mujeres o con otros hombres.

¿POR QUÉ LOS HOMBRES ACUDEN A LA PROSTITUCIÓN?

La mayoría de los estudios e investigaciones en profundidad sobre el tema (Barahona & García Vicente, 2003; Rafael & Gil Llarío, 1996; Meneses Falcón, 2010; Westerhoff, 2010) llegan a una conclusión similar: “un número creciente de hombres busca a las prostitutas más para dominar que para gozar sexualmente. En las relaciones sociales y personales experimentan una pérdida de poder y de masculinidad tradicional, y no consiguen crear relaciones de reciprocidad y respeto con las mujeres con quienes se relacionan. Son éstos los

hombres que buscan la compañía de las prostitutas, porque lo que buscan en realidad es una experiencia de dominio y control total".

De hecho, no tenemos más que analizar los anuncios de la prensa escrita, en donde los reclamos se refieren a cuatro aspectos: por un lado la sumisión, por otro lo que denominan "vicio", el tercero sería la edad y por último el servicio ofrecido. La sumisión, es decir, el haz conmigo lo que quieras, cuando quieras, las veces que quieras, el tiempo que quieras. La alusión al vicio y a sus sinónimos: "viciosa", "muy viciosa", morbosa, etcétera. Alusión a la edad: mujercitas, jovencitas, rasurada, aniñada. De ahí que sean los clientes-prostituidores los principales responsables en la cada vez más reducida edad de la "mercadería" que consumen, pues exigen con ansia y demanda creciente el permanente cambio de las mujeres y que sean cada vez más jóvenes quienes satisfagan su "pasión sexual" a precio fijo y por un lapso de tiempo pautado.

La trayectoria de estudios sobre clientes ha tenido distintos focos de atención (Atchison et al, 1998): en un primer momento pagar servicios sexuales era visto como una conducta desviada y con un origen psicopatológico. Posteriormente los estudios han normalizado la figura del cliente y los motivos de pagar sexo poniéndolos en relación con el contexto social, macro y microsocioal. Por último, la preocupación por STIs y HIV ha centrado la atención en este colectivo como un grupo con comportamiento de alto riesgo, tomando una orientación epidemiológica. Por otra parte, no todos los hombres pagan por servicios sexuales (Monto, 2004; Sullivan and Simon, 1998) y algunos estudios han señalado las diferencias entre ellos (Pitts, 2004; Monto and McReed, 2005).

Los trabajos que se han centrado en los clientes de servicios sexuales han descrito las características sociodemográficas, estudiándose distintas muestras de varones (Monto, 2004; Mariño et al, 2004; Ward et al, 2005); ha sido de gran interés la prevalencia de varones que demandan servicios

sexuales (Carael et al, 2006; Ward et al, 2005) y los comportamientos de riesgo, especialmente la desprotección en las prácticas sexuales, asociados a esta demanda (Leonard, 1990; Morse, 1992; Graaf et al, 1992; Vanwesenbeeck et al, 1993; Faugier and Cranfield, 1995; Plumridge et al, 1997). El estudio sobre los clientes en Francia, de Saïd Bouamama (2004), revela el aspecto dominante de una cierta normalidad masculina que incluye el clientelismo y una concepción biologicista de los deseos sexuales masculinos y considera que hay dos elementos concomitantes e incitadores del clientelismo prostitucional fundamentalmente: el alcohol y, de forma más restringida, las drogas blandas, así como la soledad, sea de personas que están siempre solas, sea otras que sólo lo están momentáneamente. Además, el Mouvement du nid realizó en 2004 una investigación sobre los clientes, tanto hombres como mujeres, en Francia, en la que se analiza la diferencia entre cliente que se considera cliente y el cliente que se considera no cliente, además de indagar en lo que los clientes entienden por “clientes”.

También han sido estudiadas las características de personalidad que se asocian a la búsqueda de servicios sexuales (Xantidis et al, 2000) o el tipo de prácticas sexuales demandadas (Freund et al, 1991; Monto, 2001; Mouvement du nid, 2004); además, se ha señalado los comportamientos violentos que algunos de ellos muestran hacia las personas que ejercen la prostitución (Church et al, 2001). Otro asunto tratado ha sido el consumo de alcohol y otras drogas por parte de los clientes en el contexto de servicios sexuales que permita valorar los riesgos y las necesidades de intervenciones preventivas (Graaf et al, 1992; Sawyer et al, 2001; Meneses, 2007); se ha señalado, también, las actitudes de muchos clientes hacia la prostitución, siendo muy variadas y nada homogéneas, así como los mitos y creencias sobre las personas que ejercen la prostitución (Sawyer et al, 2001) y, por último, los motivos de pagar servicios sexuales (McKeganey and Barnard, 1996; Jordan, 1997;

Monto, 2000; Pitts et al, 2004; Masson, 2006; Mouvement du nid, 2004).

Parece como si una parte importante de la humanidad, los hombres que acuden a la prostitución, tuvieran un problema serio con su sexualidad, no siendo capaces de establecer una relación de igualdad con las mujeres, el 50% del género humano, que creen que debe de estar a su servicio. Como si cada vez que las mujeres consiguen mayores cotas de igualdad y de derechos, estos hombres no fueran capaces de encajar una relación de equidad y recurrieran, cada vez con mayor frecuencia, a relaciones comerciales por las que pagando se consigue ser el centro de atención exclusiva, regresando a la etapa infantil de egocentrismo intenso, y una relación que no conlleva necesariamente ninguna "carga" de responsabilidad, cuidado, atención o compromiso de respeto y equivalencia. Porque, no nos engañemos, los hombres que acuden a la prostitución no buscan, ni les importa, si la prostituta consiente en la relación. Y todos sabemos que más que consentir, una mujer prostituta accede a la única opción que está a su alcance. Su conformidad deriva del hecho de tener que adaptarse a las condiciones de desigualdad que son establecidas por el consumidor que le paga a ella para que haga lo que él quiera.

Una segunda conclusión relevante de los estudios nacionales es que España es uno de los países donde el "consumo" de prostitución está menos desprestigiado. Los estudios españoles también se han centrado mayoritariamente en las personas que ejercen la prostitución y son muy escasos los que tienen como protagonistas a los clientes. Entre los que han abordado a estos últimos podemos mencionar el trabajo de Solana (2002) y el de Meneses (2010). Otro trabajo español que se ha centrado en los clientes ha sido en de Barahona y García (2003). En el trabajo de López y Baringo (2006), con 12 entrevistas a clientes españoles de la prostitución planteaba que mediante el pago de servicios sexuales los varones

construyen su masculinidad y virilidad. Lo cierto es que estas investigaciones indican que un 39% de los españoles acude de forma habitual a la prostitución, sin que se les reproche socialmente ni se les recrimine legalmente. De hecho, parece que hay un consentimiento social ya no tácito, sino explícito, en mantener estrategias y formas constantes que “alivian” la responsabilidad de aquellos que inician, sostienen y refuerzan esta práctica.

Esta estrategia del consentimiento, tiene que ver con una tercera conclusión que se extrae de estos estudios y es cómo ésta influye en el proceso de socialización de los chicos y jóvenes en el uso de la sexualidad prostitucional. El problema de la socialización que se vive en nuestras sociedades sobre la prostitución sitúa a todo varón homo o heterosexual como un potencial “cliente” una vez que ha dejado de ser niño. Así, no sería demasiado exagerado afirmar que la sola condición de varón ya nos instala dentro de una población con grandes posibilidades de convertirnos en consumidores. Si a esto añadimos la regulación de la prostitución como una profesión estaríamos generando unas expectativas de socialización donde las niñas aprenden que la prostitución podría ser un posible “nicho laboral” para ellas, y los niños aprenden que sus compañeras pueden ser “compradas” para satisfacer sus deseos sexuales (Díez, 2010).

Por eso cualquier intervención en este problema debería tener en cuenta las representaciones que en el imaginario social legitiman la prostitución. Las leyes de Códigos Penales o los tratados internacionales son necesarios pero nunca serán suficientes para contrarrestar prácticas convalidadas por las costumbres o que se legitiman regulándolas socialmente: derechos de los hombres sobre el cuerpo de las mujeres, derechos de los poderosos sobre el cuerpo de los débiles.

Los hombres debemos resolver nuestros problemas de socialización para aprender a vivir sin servidoras sexuales y domésticas.

EDUCAR EN LA IGUALDAD UN MUNDO DONDE LA PROSTITUCIÓN ES UNA PROFESIÓN

¿Alguien puede pensar seriamente que supondrá un avance en el proceso de construcción de la igualdad entre hombres y mujeres?

Los niños que se “socializan” en un contexto donde la prostitución está regulada legalmente como una profesión, que, por lo tanto, es aprobada socialmente y se promociona y publicita - en una sociedad de consumo es imprescindible hacerlo- están aprendiendo que las mujeres son o pueden ser “objetos” a su disposición, que su cuerpo y su sexualidad se puede comprar, que no hay límites para su uso, que incluso pueden ejercer la violencia o la fuerza sobre ellas porque va a haber determinados espacios donde tengan todos los derechos si tienen dinero para pagarlos.

Por eso es radicalmente contradictorio hablar y defender la igualdad entre hombres y mujeres en el proceso educativo de los niños y niñas y simultáneamente apoyar relaciones y espacios de poder exclusivos para hombres, donde la mujer sólo parece tener cabida cuando está al servicio de éste. Educamos así a los niños en la expectativa de que no tienen por qué renunciar a ninguno de sus deseos sexuales y a no tener en cuenta a la otra persona, puesto que si tienen dinero para pagarlo todo es posible.

Estamos socializando a niños y niñas en valores claramente diferenciados: A los niños, en que ellos como hombres, van a poder comprar, pagar por usar, el cuerpo, la atención, el tiempo... de las mujeres. Y a las niñas, en que ellas como mujeres, pueden estar al servicio de los hombres.

CONCLUSIÓN: ERRADICAR LA DEMANDA

Estamos inmersos no solo en una lucha económica, sino también en una lucha ideológica, de valores y conciencia social. Nuestro silencio nos hace cómplices de esta nueva forma de esclavitud y violencia de género. Como decía Martin Luther King: “Tendremos que arrepentirnos en esta generación no tanto de las malas acciones de la gente perversa, sino del pasmoso silencio de la gente buena”. Educar para la igualdad exige romper nuestro silencio cómplice y comprometernos activamente en la erradicación de toda violencia de género.

Si queremos construir realmente una sociedad en igualdad hemos de centrar las medidas en la erradicación de la demanda, a través de la denuncia, persecución y penalización del prostituidor (cliente) y del proxeneta como plantea el modelo sueco. Pero el cambio pasa también por plantear un sistema económico justo y sostenible que incorpore en igualdad a ambos sexos. Por perseguir a las mafias y no favorecer su instalación en nuestro país con leyes permisivas y Eurovegas. Por transformar la mentalidad de esos varones, no sólo con multas sino con educación en los medios. Y porque los derechos de las mujeres dejen de ser derechos de segunda y sean parte de verdad de los derechos humanos.

En el 2003, el gobierno de Escocia, con miras a reformar su propio enfoque a la prostitución, le encargó a la Universidad de Londres la elaboración de un análisis integral de resultados de políticas sobre prostitución en otros países. Además de revisar el programa sueco, el equipo de investigación seleccionó a Australia, Irlanda y los Países Bajos a fin de representar varias estrategias orientadas a legalizar y/o regular la prostitución.

Tal como lo reveló el estudio encargado a la Universidad de Londres, los resultados en los estados bajo revisión que habían regulado la prostitución fueron tan

desalentadores como la prohibición o penalización tradicional, o tal vez aún más: En cada caso los resultados eran drásticamente negativos. Según el estudio, la legalización y/o regulación de la prostitución condujeron a: un drástico aumento en todas las facetas de la industria del sexo, un marcado incremento del crimen organizado en la industria del sexo, un dramático aumento en la prostitución infantil, una explosión en la cantidad de mujeres y niñas extranjeras traficadas hacia la región, así como indicaciones de un incremento en la violencia contra las mujeres.

La legalización de los burdeles en Holanda y la regulación de la prostitución como cualquier otra actividad profesional ha resultado un fracaso (Miranda, 2010). Esta es la conclusión publicada por el Centro de Investigación y Documentación en el 2002 encargado de hacer un balance a los dos años de la abolición de la ley que prohibía la prostitución. Para ello han sido entrevistadas varios cientos de personas entre prostitutas, dueños de establecimientos del ramo y policías. Ni las condiciones laborales y sanitarias de las prostitutas han mejorado, ni ha desaparecido el circuito clandestino. Apenas un porcentaje ínfimo se ha dado de alta en el fisco, aunque tampoco Hacienda ha mostrado interés en obligar a sus nuevas contribuyentes a cumplir sus deberes fiscales. No solo no desaparecieron las prostitutas ilegales de países del este de Europa, sino que las que tenían permiso de estancia o eran del país pasaron a la clandestinidad, pues pasaron a ser equiparadas a los empleados de los servicios o a quienes pasean a perros o hacen compañía, quedando aún más marginadas y ocultas, más indefensas.

Sin embargo Suecia ha disminuido drásticamente la cifra de mujeres dedicadas a la prostitución (Engman, 2007). La “solución sueca” se inició en 1999, cuando tras años de investigación y estudios, aprobó una ley que *penaliza la compra de servicios sexuales y despenaliza la venta de dichos servicios*. La novedosa lógica detrás de esta legislación se estipula

claramente en la literatura del gobierno sobre la ley: “En Suecia la prostitución es considerada como un aspecto de la violencia masculina contra mujeres, niñas y niños. Es reconocida oficialmente como una forma de explotación de mujeres, niñas y niños, y constituye un problema social significativo., la igualdad de género continuará siendo inalcanzable mientras los hombres compren, vendan y exploten a mujeres, niñas y niños prostituyéndoles”.

Además de la estrategia legal de dos vías, un tercer y esencial elemento de la ley sueca sobre la prostitución provee que amplios fondos para servicios sociales integrales sean dirigidos a cualquier prostituta que desee dejar esa ocupación; también provee fondos adicionales para educar al público. Siendo así, la estrategia única de Suecia trata la prostitución como una forma de violencia contra las mujeres, en la cual se penaliza a los hombres que las explotan comprando servicios sexuales, se trata a las prostitutas, en su mayoría, como víctimas que requieren ayuda y se educa al público para contrarrestar el histórico sesgo masculino que por tanto tiempo ha embrutecido el pensamiento acerca de la prostitución. A fin de anclar sólidamente su visión en terreno legal firme, la ley sueca referida a la prostitución fue aprobada como parte de la legislación general de 1999 sobre la violencia contra las mujeres.

Considerar a las prostitutas como víctimas de coerción y violencia por parte de hombres requiere que un gobierno primero pase de ver la prostitución desde la óptica masculina a verla desde los ojos de las mujeres. Y los países, en su mayoría si no es que prácticamente todos, continúan viendo la prostitución y cualquier otro asunto desde una óptica predominantemente masculina. Por eso, Suecia, en contraste, ha sido líder en promover la igualdad de las mujeres durante mucho tiempo y también destacaba en esos momentos por tener la más elevada proporción de mujeres en todos los niveles del gobierno. En 1999, cuando aprobó la trascendental ley

sobre prostitución, el Parlamento sueco estaba conformado casi en un cincuenta por ciento por mujeres.

Pedimos por lo tanto que, de entrada, se aplique la ley. Que se persiga a los proxenetas que están campando por sus fueros, los clubes, los burdeles de carretera, que todo el mundo conoce. El modelo de sociedad que presentamos a los jóvenes, encubierto bajo un manto de silencio cómplice, contradice profundamente los mensajes que pronunciamos sobre la educación para la igualdad. Nuestro silencio nos hace cómplices de esta nueva forma de esclavitud y violencia de género. Si queremos construir realmente una sociedad en igualdad hemos de centrar las medidas en la erradicación de la demanda, a través de la denuncia, persecución y penalización del prostituidor (cliente) y del proxeneta: Suecia penaliza a los hombres que compran a mujeres o niños con fines de comercio sexual, con penas de cárcel de hasta 6 meses o multa, porque tipifica este delito como «violencia remunerada». En ningún caso se dirige contra las mujeres prostituidas, ni pretende su penalización o sanción. La novedosa lógica detrás de esta legislación se estipula claramente en la literatura del gobierno sobre la ley: «En Suecia la prostitución es considerada como un aspecto de la violencia masculina contra mujeres, niñas y niños. Es reconocida oficialmente como una forma de explotación de mujeres, niñas y niños, y constituye un problema social significativo.., la igualdad de género continuará siendo inalcanzable mientras los hombres compren, vendan y exploten a mujeres, niñas y niños prostituyéndoles». Además otro elemento esencial de la ley sueca provee amplios fondos para servicios sociales integrales sean dirigidos a cualquier prostituta que desee dejar esa ocupación; también provee fondos adicionales para educar al público para contrarrestar el histórico sesgo masculino.

La prostitución siempre ha existido, dicen. También las guerras, la tortura, la esclavitud infantil, la muerte de miles de personas por hambre. Pero esto no es prueba de legitimidad

ni validez. Tenemos el deber de imaginar un mundo sin prostitución, lo mismo que hemos aprendido a imaginar un mundo sin esclavitud, sin apartheid, sin violencia de género, sin infanticidio ni mutilación de órganos genitales femeninos. Sólo así podremos mantener una coherencia entre nuestros discursos de igualdad en la escuela y en la sociedad y las prácticas reales que mantenemos y fomentamos. Educar para la igualdad exige romper nuestro silencio cómplice y comprometernos activamente en la erradicación de toda violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2010). Prostitución y nuevas formas de esclavitud. *Temas para el debate*, (191), 54-60.

Ación González, E., & Checa y Olmos, F. (2011). La actualidad del abordaje de la trata de personas para la prostitución forzada en España: El Plan Integral y sus implicaciones para trabajadoras del sexo inmigradas. *Gazeta de antropología*, (27).

Amador Soriano, K., Arroyo Arcos, L., & Segrado Pavón, R. (2010). Turismo sexual, prostitución varonil y VIH-SIDA en Cancún. *Teoría y Praxis*, (7), 115-127.

Antón Jiménez, R., & Diego Vallejo, R. D. (1999). *Estudio sobre la prostitución femenina en la Comunidad de Castilla y León* (1ª ed.) Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

Aragó i Gassiot, M. (2010). La opción abolicionista: una sociedad sin prostitución es posible. *Jueces para la democracia*, (68), 69-83.

Atchinson, CH., Fraser, L. & Lowman, J. (1998). Men who buy sex: Preliminary Finding of an Exploratory Study, En Elias, J., Bullough, V.L, Elias, V. & Brewer, G. *Prostitution on whore, Hustlers and Johns* (72-93). New York: Prometheus Books.

Barahona Gomariz, M. J., & García Vicente, L. M. (2003). *Una aproximación al perfil del cliente de prostitución femenina en la*

Comunidad de Madrid (1ª ed.) Madrid: Dirección General de la Mujer, 2003.

Barry, K. (1995). *The Prostitution of Sexuality: The Global Exploitation of Women*. New York: NYU Press.

Betancur Betancur, C., & Marín Cortés, A. F. (2011). Cuerpo, comercio sexual, amor e identidad. Significados construidos por mujeres que practicaron la prostitución. *Revista CES Psicología*, 4(1), 32.

Bouamama, S. (2004). *L'homme en question. Le processus du devenir-client de la prostitution*. París: Le mouvement du nid and IFAR

Carael, M., Slaym Aker, R.L., & S Sarkar (2006). Clients of sex workers in different regions of the world: hard to count. *Sex Transm Infect* 82, 26-33.

Caruso Fontán, V. (2011). Sobre la criminalización de las actividades relacionadas con la prostitución consentida. *Revista de derecho y proceso penal*, (25), 31-44.

Castellanos Rodríguez, B. (2008). Prostitución, sexualidad y producción. Una perspectiva marxista. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, (17), 189-196.

Chejter, S. (2011). *Lugar común la prostitución*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Church, S.; Henderson, M.; Barnard, M. & Hart, G. (2001) Violence by clients towards female prostitutes in different work settings: questionnaire survey. *British Medical Journal*, marzo, 3, 33-47.

Del As, J. (2005). La marginación a escala internacional. En AA.VV. *Globalización y salud* (15-26). Madrid: Federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). Prostitución y violencia de género. *El Viejo topo*, (262), 28-31.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). ¿Cómo educar para la igualdad en una sociedad que pretende regular la prostitución como una profesión? *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5).

Engman, E. (2007). Prostitución y tráfico de mujeres: las actitudes en Suecia y las experiencias para combatirlo. *Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria = revista de pensamiento e historia*, (23), 4-8.

Fábrega Ruiz, C. F. (2009). Inmigración y prostitución: regularización, prohibición y lucha contra la trata, una reflexión. *Diario La Ley*, (7291).

Faugier J. & Cranfield S. (1995). Reaching Male Clients of Female Prostitutes: The Challenge for HIV Prevention. *AIDS Care*. (Supl 1): S21-S32.

Freund, M., Lee, N., & Leonard, T. (1991) Sexual Behavior of Clients with street prostitutes in Camden. *Journal of Sex Research* 28, 579-591.

Garagallo Vaamonde, L., & Sánchez Fernández, María de los Milagros. (2011). El tráfico de mujeres para su explotación sexual: una esclavitud invisible. *Revista General de Derecho Penal*, (16).

Garaizábal Elizalde, C. (2011). La prostitución: una autodeterminación sexual del cuerpo femenino como fuente de estigma y discriminación. In *Cuerpos políticos y agencia: reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad* (1ª ed., pp. 131-162) Universidad de Granada.

García Vicente, L. M., Barahona Gomariz, M. J., Heras Valle, V. d. l., & Corchado Castillo, A. (2010). Los estudiantes universitarios ante el fenómeno de la prostitución. *Trabajo social hoy*, (59), 7-24.

Graaf, R., Vanwesenbeeck, I., Van Zessen, G., Straver, C.J., & Visser, J.H. (1992) Condom use and sexual behaviour in heterosexual prostitution in the Netherlands, *AIDS* 6, 1223-1226.

Heim, D. (2011). Prostitución y derechos humanos. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, (23), 234-251.

Hendel, V., & Vacarezza, N. L. (2011). Subjetividades masculinas en construcción: Prácticas prostituyentes entre los jóvenes del Club Agronomía Central. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 171-179.

- Hernández Oliver, B. (2007). La prostitución, a debate en España. *Documentación social*, (144), 75-90.
- Hernández Oliver, B. (2010). ¿Abolir o legalizar la prostitución? *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 261(1337), 189-200.
- Jordan, J. (1997) User pays: Why men buy sex. *Australian and New Zealand of Criminology* 30, 55-71.
- Juliano Corregido, M. D. (2002). *La prostitución: el espejo oscuro*. Barcelona: Icaria.
- Leornard, T. (1990) Male Clients of female street prostitutes: Unseen partners in sexual disease transmission. *Medical Anthropology Quarterly* 4, 41-55.
- López, R. & Baringo, D. (2006). *Nadie va de putas. El hombre y la prostitución femenina*. Zaragoza. Los Autores.
- López Romito, F. S. (2011). ¿Qué hacer con la prostitución en España? *Temas para el debate*, (195), 14-16.
- Lorenzo Rodríguez-Armas, M. (2008). Constitución Española, estado social y derechos de las mujeres que ejercen la prostitución. *Feminismo /s: revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, (12), 253-270.
- Lucero, Z. (2010). Prostitución y trata de personas: violencia simbólica y económica. *ICEV.Revista d'Estudis de la Violencia*, (10).
- McKeganey N. & Barnard M. (1996) *Sex Work on The Streets: Prostitutes and Their Clients*. Open University Press, Buckingham.
- Maqueda Abreu, M. L. (2008). La prostitución en el debate feminista: ¿otra vez abolicionismo? In *Problemas actuales del derecho penal y de la criminología: estudios penales en memoria de la Profesora Dra. María del Mar Díaz Pita* (1ª ed., pp. 833-856) Tirant lo Blanch.
- Mariño, P. (2004). The Ethics of Sexual Objectification: Autonomy and Consent, *Inquiry*, 51(4), 345-364.
- Martínez, A. (2007). Efectos psico-sociales en el ejercicio de la prostitución. *Documentación social*, (144), 91-110.

- Masson, S.A. (2006) Men's demand for prostitutes. Pourquoi les hommes recherchent-ils des prostituées? *Sexologies* 15, 87-92.
- Meneses, C. (2007). Prostitución y Exclusión Social. *Gaceta Sanitaria* 21(3): 191-196.
- Meneses Falcón, C. (2010). Factores motivacionales en una muestra de hombres españoles que pagan por servicios sexuales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (107), 393-407.
- Miranda, A. (2010). Europa en lucha contra el tráfico de personas y la prostitución. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (17), 19-20.
- Monto M. (2000) Why men seek out prostitutes. In: R. Weitzer (Ed) *Sex for sale. Prostitution, pornography and the sex industry*. Routledge, Londres y Nueva York.
- Monto, M. (2001) Prostitution and Fellatio. *The Journal of sex Research* 38, 140-145.
- Monto, M. (2004) Female prostitution, Customers, and Violence. *Violence Against Women*, 10, 160-188.
- Monto, M. A., & McRee, N. (2005). A comparison of the male customers of female street prostitutes with national samples of men. *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology*, 49, 505-529.
- Morcillo, S. (2011). De cómo vender sexo y no morir en el intento. Fronteras encarnadas y tácticas de quienes trabajan en el mercado sexual. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 3(7), 17-28.
- Moreno Román, J. (2001). Un acercamiento a la realidad de la Prostitución en Granada. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (23), 21-36.
- Morse, E.V., Simon, P.M., Balson, P.M., & Osofsky, H.J. (1992) Sexual Behavior Patterns of Customers of Male Street Prostitutes. *Archives of Sexual Behavior* 21, 347-357.

Mouvement du Nid. (2004). *L'homme en question. Le processus du devenir-client de la prostitution*. [Consultado el 17 de agosto de 2015 en <http://www.mouvementdunid.org/IMG/pdf/ClientQuestionOpPublique.pdf>]

Nicolás Lazo, G. (2007). *La Reglamentación de la prostitución en el Estado español: Genealogía jurídico-feminista de los discursos sobre prostitución y sexualidad*.

Nieto Rubio, R. (2007). APRAMP: una alternativa real al ejercicio de la prostitución. *Documentación social*, (144), 135-146.

Pérez Viejo, J., & Quintero, A. (2010). Violencia de género y prostitución femenina. *A tu Salud*, (71), 27-28.

Pinedo González, R. (2008). Condiciones sociales y laborales de las mujeres inmigrantes que ejercen la prostitución en Castilla y León. In *La educación social ante los nuevos retos de la inmigración y los servicios sociales* (1ª ed., pp. 145-156) Universidad de Valladolid, Servicio de Publicaciones.

Pitts, M., Smith, A., Grierson, J., O'Brien, M., & Missions, S. (2004). Who pays for sex and why? An analysis of social and motivational factors associated with male clients of sex workers. *Archives of Sexual Behavior* 33, 353-358.

Plumridge, E.; Chetwynd, J. & Reed, A. (1997). Control and condoms in commercial sex: client perspectives. *Sociology of Health & Illness* 19, 228-243.

Rafael, R., & Gil Llario, M. D. (1996). *Prostitución masculina: estudio psicosocial en nuestro contexto* (1ª ed.) Promolibro.

Rey Martínez, F. (2006). La prostitución ante el derecho: problemas y perspectivas. *Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (2), 97-119.

Riera, M. (2009). Abolicionismo, regulacionismo, prohibicionismo: entrevista a Lara Padilla. *El Viejo topo*, (262), 32-37.

Rubio Castro, A. M. (2008a). La teoría abolicionista de la prostitución desde una perspectiva feminista. In *Prostituciones: diálogos sobre sexo de pago* (1ª ed., pp. 73-94) Icaria.

Rubio Castro, A. M. (2008b). La teoría abolicionista de la prostitución desde una perspectiva feminista. Prostitución y política. In *Género, violencia y derecho* (1ª ed., pp. 251-274) Tirant lo Blanch.

Rubio Guzmán, E., Labrador Fernández, J., Huesca González, A. M., & Charro Baena, B. (2003). In Meneses Morales C. (Ed.), *Perfil de la prostitución callejera: análisis de una muestra de personas atendidas por APRAMP* (1ª ed.) Universidad Pontificia Comillas.

Salvador Coderch, P., & Rubí Puig, A. (2010). Libertad de expresión, discurso comercial y publicidad de prostitución. *Revista española de derecho constitucional*, 30(90), 111-145.

Sanchis, E. (2011). Prostitución voluntaria o forzada: una contribución al debate. *Papers: revista de sociología*, (96), 915-936.

Sanchis, E., & Serra Yoldi, I. (2011). El mercado de la prostitución femenina: una aproximación desde el caso valenciano. *Política y sociedad*, 48(1), 175-192.

Sawyer, S., Metz, M., Hinds, J., & Brucker, R. (2001) Attitudes Towards Prostitution Among Males: A "Consumers Report ". *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social* 20, 363-376.

Solana Ruiz, J.L. (2002). Cuestionando estereotipos sobre las mujeres prostitutas. *Gazeta de antropología*, 18, [En <http://hdl.handle.net/10481/7396>, consultado el 27 de octubre de 2014].

Sullivan, E. & Simon, S. (1998). The Client: A Social, Psychological and Behavioral Look, in Elias, J., Bullough, V.L, Elias, V. & Brewer, G. *Prostitution on whore, Hustlers and Johns*. New York. Prometheus Books.

Sullivan, M. y Jeffreys, S. (2001). *Legalising Prostitution is Not the Answer: the Example of Victoria, Australia. Coalition Against Trafficking in Women*, Australia and USA. Consultado en www.catwinternational.org

Tamarit Sumalla, J. M. (2007). Regular la prostitución: razones y retos. *Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria = revista de pensamiento e historia*, (23), 10-16.

- Terol Levy, O. (2010). Violencia de género y prostitución. In *La violencia contra las mujeres en la pareja: claves de análisis y de intervención* (1ª ed., pp. 347-360) Universidad Pontificia Comillas.
- Tirado Acero, M. (2011). Implicações do trabalho sexual como atividade legalmente reconhecida: Um acercamento ao trabalho sexual desde suas dimensões sociológicas e econômicas. *Revista Prolegómenos.Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 14(27), 247-263.
- Torquemada de la Hoz, G. (2004). La prostitución y su posible regulación legal: la minoría de edad y la prostitución. In *Mujer y empleo: una estrategia para la igualdad* (1ª ed., pp. 159-174) Comares.
- Ulloa Zíaurriz, T. (2011). La prostitución, una de las expresiones más arcaicas y violentas del patriarcado contra las mujeres. *Pensamiento iberoamericano*, (9), 293-312.
- Valiente Fernández, C. (2004). La política de la prostitución: el papel del movimiento de mujeres y los organismos de igualdad en España. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (105), 103-132.
- Valle, P. (2005). ¿Legalizar la prostitución? *El País*, 18-07-2005.
- Valor-Segura, I., Expósito, F., & Moya Morales, M. C. (2011). Attitudes toward prostitution: is it an ideological issue. *The European journal of psychology applied to legal context*, 3(2), 159-176.
- Vanwesenbeeck, I., De Graaf, R., Van Zess, I., En G., Straver, C.J., & Viss er, J.H. (1993) Protection styles of prostitutes' clients. Intentions, behavior and considerations in relation to AIDS. *Journal of Sex Education and Therapy* 19, 79-92.
- Vicente Collado, S. (2009). La prostitución también es violencia machista. *Crítica*, 59(960), 48-52.
- Volnovich, J. C. 2006. *Ir de putas*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Xantidis, L. & McCabe, M.P. (2000) Personality Characteristics of male clients of female commercial sex worker in Australia. *Archives of Sexual Behavior* 29, 165-176.

Ward, H., Mercer, C.H, Wellings, K., Fenton, K., Erens, B., Copas, A. & Johnson, A.M. (2005) Who pays for sex? An analysis of the increasing prevalence of female commercial sex contacts among men in Britain. *Sex Transm Infect* 81, 467-471.

Westerhoff, N. (2010). El cliente de la prostitución. *Mente y cerebro*, (40), 18-23.

Zabala, B. (2008). Los pasos invisibles de la prostitución. Estigma, persecución y vulneración de los derechos de las trabajadoras sexuales en Barcelona. / La prostitución a debate. Por los derechos de las prostitutas. / Ninguna mujer nace puta. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, (97), 122-123.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN ESPAÑA

Mayte Bejarano Franco e Antonio Mateos Jiménez

Mayte Bejarano Franco

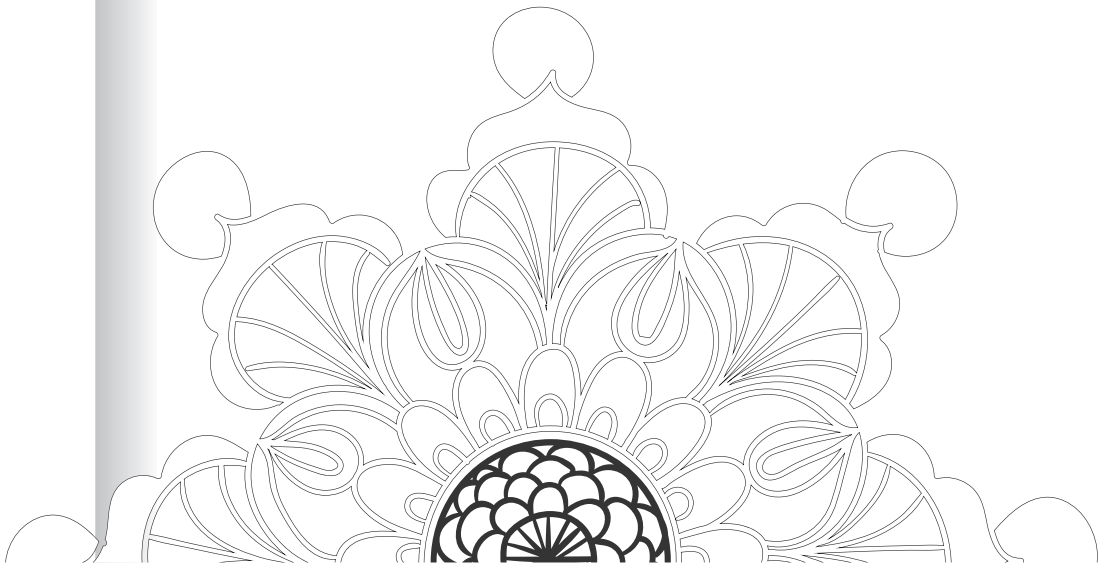
Doctora en Ciencias de la Educación y profesora Contratada
Doctora en la Facultad de Educación de Ciudad Real.

E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

Antonio Mateos Jiménez

Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Experimentales en
la Facultad de Educación de Toledo. Desde el año 2000 es
Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de
Castilla-La Mancha.

E-mail: antonio.mateos@uclm.es



REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN ESPAÑA

Mayte Bejarano Franco e Antonio Mateos Jiménez

1.- EL INICIO DE LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA

La coeducación como práctica educativa aparece en el contexto español en la Segunda República (1931-1936), concretamente con la Institución Libre de Enseñanza. Esta Institución expone, como uno de los principios pedagógicos de su ideario educativo, la igualdad educativa entre sexos. Y es en esa época cuando en España se llevan a cabo, por primera vez, prácticas educativas en las que se tienen en cuenta las capacidades de niños y niñas. Sin embargo, las tesis biologicistas de la diferencia sexual que resaltan el esencialismo femenino y masculino siguen estando vigentes durante buena parte del siglo XX. Estas ideas se hacen muy evidentes en los materiales curriculares educativos durante el periodo de dictadura franquista (1936-1975) y se concretan en la exaltación de la principal función socio-sexual que deben aceptar las mujeres desde edad temprana: la de la reproducción asociada al matrimonio. La función reproductiva se convierte en un rasgo diferenciador que va a definir a las mujeres de entonces y que se va a perpetuar en el sistema educativo español de la Educación Primaria hasta finales de la década de los años 70. Durante gran parte del franquismo la educación de las mujeres estará marcada desde postulados centrados en el nacional-catolicismo que serán reforzados por los preceptos científico-médicos de la época (Manrique, 2003). Las niñas se verán sometidas, desde las primeras edades, a saberes encaminados a aprender y perfeccionar las llamadas *funciones*

propias de su sexo. Se editan textos escolares con contenidos educativos que rechazaban los excesos intelectuales de las mujeres por considerarlas poco femeninas y se las presentaba como abnegadas y sufridoras recalando que su principal función era la familiar y el ejercicio de la maternidad. A fin de educar estas cualidades, se publicaron gran número de lecturas escolares orientadas a tales efectos y se concedió especial atención al estudio de pautas de comportamiento destinadas a ejercitar el dominio de las jóvenes sobre sí mismas y a la represión de sus emociones. Encontramos algunos ejemplos de esto último en los libros escolares de la época.

No hay que ser nunca una niña empachada de libros que no sabe hablar de otra cosa... no hay que ser una intelectual.
(Sección Femenina, El libro de las Margaritas, 1943)

A través de toda la vida, la misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo el primer hombre, pensó: "No está bien que el hombre esté solo". Y formó a la mujer para su ayuda y compañía y para que sirviera de madre. Pensó en la mujer como un complemento necesario, esto es, como algo útil.
(Sección Femenina, Formación Político Social, primer curso de Bachillerato, 1963)

La construcción biológico-cultural sobre la sexualidad de las mujeres no se ha venido elaborando sobre la idea de una sexualidad ejercida desde lo individual-femenino sino más bien vivida a través de los varones y partir de prácticas heterosexuales. Tampoco se ha construido desde el deseo y el placer (auto) femenino sino que más bien estas prácticas han tenido su fundamento en el mandato político patriarcal de ser madre. La perpetuación de este ideal femenino identificado con ser mujer se vio reforzado por lo que Foucault (1976) determinó como *el dispositivo de sexualidad* y que lo definió como el conjunto de procedimientos de poder tendentes a crear y controlar el sexo de los individuos. Este dispositivo incluye

discursos científicos, textos legales y hasta la organización de los espacios institucionales donde se toman decisiones. A partir de este constructo reflejado en las prácticas socio-políticas se deriva calificar de patológicas las prácticas sexuales poco usuales en la época. Nos referimos a las prácticas homosexuales que han sido objeto de estudio y análisis desde la neurología y la ciencia médica. Siguiendo con este argumento, Puleo (1992) señala que la ciencia médica toma el relevo a la religión en las tareas de definir, controlar y administrar la sexualidad. Ello creó el ideal sobre *la histerización* del cuerpo femenino, creencia por la cual el cuerpo de las mujeres pasa a considerarse como un cuerpo saturado de sexualidad. Esta cualidad exigía que las mujeres se sometieran al control médico y éste control definiría la identidad de las mujeres proyectándolas en el rol prioritario de ser madres, atribuyéndoles además la responsabilidad de mantener la población. La procreación fue uno de los principales intereses de los gobiernos de la época y por ello las instituciones y los colegios se convirtieron en partes activas del dispositivo sexual.

Estos supuestos han tenido una gran repercusión en los discursos educativos de gran parte del siglo XX ya que a las mujeres se les ha exigido ser las transmisoras de las normas de higiene, del bienestar físico y moral de la familia y, en último término, se les hizo responsables de la salud de las generaciones. Como afirma Rodríguez Magda (2004), son las que hacen posible el desarrollo del bio-poder que a su vez caracteriza la configuración moderna de un poder pastoral individualizante.

2.- DEMOCRACIA Y ¿EDUCACIÓN SEXUAL?

Con la apertura y consolidación democrática a partir de los años 80, la educación en España se tornó más abierta a las cuestiones de igualdad. La aparición de grupos educativos

basados en la renovación pedagógica y la influencia de los colectivos feministas ayudaron a superar la idea sobre la construcción de un prototipo de mujer identificado solamente con la maternidad. Cada vez iban apareciendo más investigaciones basadas en reconstruir esta mala versión sobre la sexualidad sesgada de las mujeres. Estas investigaciones empiezan a poner las bases para que fuera apareciendo un modelo educativo que incluyera la sexualidad desde enfoques más integrales. Es el caso de publicaciones de referencia en estos años (década de los 80 y 90), como el programa Colectivo Harimaguada (1988) que apostaba por una visión más global de este tipo de educación, alejada de las teorías meramente biologicistas y moralizantes:

La Educación sexual se entiende como una fuente de comunicación, afectividad y placer valorada con relación a la convivencia y la amistad, se basa en transmitir una información rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psicológico y emocional, echar abajo las concepciones sobre desviaciones sexuales, desterrar la identificación de sexualidad con reproducción, desarrollar el espíritu crítico ante cualquier situación o vivencia propia o externa, incorporar un vocabulario preciso y no discriminatorio y, sobre todo, favorecer que el niño y la niña, jóvenes y personas adultas puedan llevar a cabo un diálogo franco sobre temas sexuales en grupo escolar y familiar (p. 33).

Otras investigaciones (Urruzola, 1991; Faro, Martínez & Oliva, 1992; Atable, 1997), enfocaban el objeto de estudio en el tratamiento de la sexualidad en la edad adolescente pero desde publicaciones no curriculares.

La Ley Educativa de 1990 (LOGSE) dio un paso al frente sobre las cuestiones de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en las etapas educativas de Infantil y Primaria. En el sistema educativo español se introdujeron los llamados Temas Transversales haciendo referencia en dos de

ellos a temáticas relacionadas directamente con la igualdad y la salud (MEC, 1992)¹. En estos Temas Transversales nos encontramos contenidos sobre sexualidad. Será a principios de los 90 cuando se incorpora la Educación sexual, que no afectivo-sexual, como parte de la formación integral del alumnado para mejorar las relaciones afectivas y sexuales y para que estas relaciones fueran vividas de manera saludable, satisfactoria y sin discriminaciones (Venegas, 2011). La LOGSE anunciaba en su preámbulo algunos principios sobre la importancia de favorecer una educación basada en la no discriminación sexual y en el respeto a las libertades y a los derechos humanos. Así se recoge en su preámbulo:

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. (LOGSE, 1990)

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. (LOGSE, 1990).

En la Ley para la Calidad de la Educación (LOCE) aprobada en 2002, se advierte la importancia de una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas (independientemente de su género) como oportunidad para conseguir un desarrollo óptimo a nivel individual y social.

¹ Los dos temas a los que hacemos referencia son, Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, y Educación para la salud y Educación sexual.

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 (LOCE, 2002)

Como se ha podido comprobar en las dos leyes anteriores, se observa la intención de iniciar la formación en una Educación afectivo-sexual pero principalmente orientada hacia la igualdad de oportunidades y a la prevención de desigualdades. No es hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 donde se apuesta más por la introducción de contenidos y valores relacionados directamente con la Educación afectivo-sexual señalándose una mayor preocupación por el desarrollo de la plena personalidad basada en el desarrollo de la afectividad del alumnado. Revisamos el preámbulo legal para señalar esta última afirmación:

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 (LOE, 2006).

Especial mención merece esta ley ya que favoreció la introducción de la *Competencia Emocional*² en la comunidad de

² Decreto 68/2007 por el que se ordenan las enseñanzas de la etapa de Primaria para la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Dicho Decreto no está vigente en la actualidad. Decreto 67/2007 por el que se ordenan las enseñanzas de la etapa de Infantil para la Comunidad

Castilla-La Mancha. Esta competencia otorga mucha importancia al reconocimiento de las emociones propias y de los demás y a la capacidad de expresar los sentimientos. Mediante esta competencia se pretendió mejorar e introducir en las aulas actividades o situaciones que mejoraran las relaciones interpersonales, la capacidad de ponerse en el lugar del otro u otra.

En el currículo de esta ley educativa aparece como novedad la asignatura de carácter obligatorio, solo para dos cursos en la etapa de Primaria: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. En ella se introducen contenidos desde los que se trabaja la igualdad entre hombres y mujeres, la diversidad en sus distintas vertientes y la aproximación a los Derechos Humanos.³ A pesar de su novedad no contempla aspectos importantes como educar en la corresponsabilidad de acciones encaminadas a proteger la salud y promover el bienestar tanto propio como de las otras personas, de compartir el placer, de gestionar los sentimientos y de vincularse o desvincularse afectivamente y aprender a superar las frustraciones que de ello se puedan derivar desde la ética relacional.

La aprobación de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) hace desaparecer la asignatura *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* así como la competencia emocional para el currículum oficial de Castilla-La Mancha en la etapa de Primaria y con ello la

Autónoma de Castilla La Mancha. Dicho Decreto si está vigente en la actualidad.

³ Ver los bloques de contenidos de esta asignatura en: Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

posibilidad de abordar de manera específica contenidos relacionados con la educación emocional en dicha Etapa.

Los documentos oficiales que desarrollan el currículum de la actual ley educativa española integran solo de manera esporádica algunos contenidos sobre relaciones emocionales y afectivas en asignaturas de ambas etapas y lo hacen en bloques de contenidos que poco o nada tienen que ver con la diversidad afectivo-sexual⁴.

Autores como Parra (2013) denuncia que en España, en buena parte de los centros educativos, no ha existido Educación afectivo-sexual, a pesar de ser una recomendación defendida por la UNESCO (2010). En otros colegios ha quedado reducida a algunos temas de fisiología y anatomía. En demasiadas ocasiones, el conocimiento sobre la sexualidad ha estado promovido desde instituciones no escolares o desde las ONGs. Encontramos en los Institutos de Educación Secundaria intervenciones puntuales llevadas a cabo por expertos y destinadas a la población adolescente, basadas en métodos de prevención sobre malas prácticas de las relaciones sexuales, en las que se indica lo que se debe y lo que no se debe hacer, o sobre aspectos muy concretos del ámbito afectivo y sexual.

A la escuela se le escapan las nuevas diversidades sexuales y de relaciones ya que chocan con el costumbrismo moralista al que, aún hoy, se encuentra sometido el sistema educativo español. Esta nueva ley apela de la siguiente manera al tratamiento que debe darse a lo afectivo-sexual en la actualidad.

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando

⁴ Esta es una de las conclusiones de los Trabajos Fin de Grado realizados actualmente por un grupo de alumnas de la Facultad de Educación de Ciudad Real (UCLM, España) sobre el análisis con perspectiva de género de los contenidos curriculares que propone la LOMCE en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

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 (LOMCE, 2013).

El apartado más significativo de esta ley en cuanto a referencias sobre la Educación afectivo-sexual es el que recoge el preámbulo, haciéndolo de la siguiente manera:

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. 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.” (LOMCE, 2013).

Como se puede observar, poco contribuye la nueva ley educativa a subrayar la importancia del tratamiento de lo afectivo-sexual a la formación integral del alumnado.

3.- NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

Propuesta I. Nuestra primera propuesta es asumir lo que Prieto (1995) y Pellejero y Torres (2008) afirman sobre cómo hay que enseñar *lo sexual*. Debe hacerse desde un enfoque coeducativo. Quienes firmamos este capítulo aportamos a esta propuesta que la enseñanza de lo afectivo-sexual tiene que llevarse a cabo desde un enfoque coeducativo-participativo y transversalizador en todas las etapas educativas ya que consideramos que lo afectivo-sexual forma parte integral del

ser humano y debe impregnar todas las posibilidades educativas que sean posibles. Este enfoque ha de posibilitar de manera constante vivencias individuales y colectivas relacionadas con pautas sexuales y afectivas saludables.

Los principios de esta propuesta han de adaptarse a cada etapa educativa y deberían centrarse en: a) aumentar el autoconocimiento y el conocimiento sobre la diversidad de diversidades sexuales existentes, b) proporcionar procesos para la autogestión de sentimientos y emociones, c) posibilitar la capacidad de amar y disfrutar del cuerpo de manera saludable, libre y ética, d) aplicar el enfoque de manera rigurosa, esto es, que el maestro y la maestra tengan formación específica sobre igualdad sexual, diversidad afectiva y coeducación, e) enseñar conocimientos teórico-prácticos de manera participativa y vivencial con dimensión interdisciplinar a nivel biológico, psíquico, social y relacional y f) hacer entender la sexualidad como una forma de comunicación humana y como una fuente de salud donde la afectividad es un soporte del placer, ejercido éste, como recuerdan Flecha y Núñez (2001), de manera libre dentro del marco del respeto y ajeno a los estereotipos de género.

Siguiendo con la descripción de este enfoque y fijándonos en la transversalidad, proponemos introducir en las etapas de Infantil y Primaria y en todas las materias, contenidos y experiencias prácticas relacionadas directamente con la Educación afectivo-sexual. Se necesita partir de una concepción teórico-práctica más abierta que resalte significados ampliamente identificables por el alumnado en lo referido a la sexualidad y a la afectividad.

Propuesta II. La segunda propuesta que planteamos consiste en que se mejore la formación inicial del profesorado en las dos dimensiones: la afectiva y la sexual. Se necesita introducir en el Plan de Estudios del Grado de Maestro (de Infantil y Primaria) materias y contenidos específicos en el ámbito pedagógico (Bejarano & Mateos, 2014). Estas materias

deben ofrecer estrategias metodológicas para la práctica docente. Además, han de orientarse a la adquisición de competencias relacionadas con el diseño de materiales didácticos de naturaleza demostrativa, experiencial y participativa. Reforzar la formación inicial contribuirá a lograr una mayor implicación y compromiso de maestros y maestras a una demanda social y a un derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados y formados sobre la diversidad afectivo-sexual.

La incorporación de la perspectiva afectiva sexual en los Planes de Estudio de Grado de Maestro permitiría que los docentes adquirieran competencias relacionadas con la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de diversidades sexuales, las emociones, etc. Ello permitiría dotarles de estrategias y herramientas adecuadas para enfrentarse a la práctica docente adoptando la perspectiva de género como medio para prevenir problemáticas derivadas de actitudes no respetuosas con lo considerado *fuera de lo heteronormativo*. Otra de las ventajas que aportaría la introducción de esta perspectiva en el actual Plan de Estudios es que el profesorado en formación no dependería exclusivamente de materiales complementarios en forma de programas y cursos externos. Muchos de estos materiales vienen siendo diseñados por organismos oficiales⁵ y a veces no están presentes en todos los colegios. Sin duda, nuestra apuesta es formar a futuros maestros y maestras para la atención a la diversidad afectivo-sexual y, por extensión, en otras dimensiones que también muestran la diversidad como lo étnico, lo cognitivo, lo ideológico, etc.

Pensamos que la Educación afectivo-sexual es un contenido obligatorio en su aplicación y presencia curricular y

⁵ Nos referimos a Fundación Mujeres, <http://www.fundacionmujeres.es/>, el Instituto de la Mujer, <http://www.inmujer.gob.es/>

no circunscrito a una sola área de conocimiento como se viene haciendo en el sistema educativo español reduciéndolo habitualmente a Ciencias Naturales y Biología. Seguir considerando las cuestiones de sexualidad como un contenido biológico proporciona un conocimiento sesgado sobre la sexualidad proyectada desde el paradigma biologicista. Como sostienen Maffia, (2003) y Alonso y Morgade, (2008), éste es un modelo conservador que ha negado el placer sexual como parte fundamental de las personas, y ha excluído la afectividad y las determinaciones sociales en la construcción de la identidad sexual, a la que se concibe desde la mirada esencialista cuando no coincide con lo normativo (femenino y masculino).

Propuesta III. La siguiente propuesta tiene que ver con las nuevas socializaciones que, desde nuestra perspectiva, se deben empezar a implantar en las aulas de Infantil y Primaria. Se trata de procesos forjados en el diálogo y en la reflexión, donde se persiga la concienciación sobre las igualdades y el respeto, donde se reflexione e identifiquen las inequidades cotidianas y en donde se lleguen hacer propuestas compartidas y responsables para superar el establecimiento asumido de las exclusiones sociales a partir de las diferencias. Es de esta forma como Gómez (2004) y Duque (2006) consideran que se pueden evitar los procesos que llevan a desencadenar relaciones entre iguales basados en la violencia de género. Los actos comunicativos-dialógicos constituyen espacios idóneos donde se potencia la igualdad relacionada con el atractivo y el deseo.

Esta propuesta se complementa con otra no menos importante como es la del lenguaje inclusivo (Bejarano, 2013). En concreto, la responsabilidad de asumir un lenguaje no sexista en sus plurales versiones (icónico, no verbal, etc.). Distintas investigaciones (Stobbe, 2005; Klein, 2006) centradas en el análisis de la construcción del lenguaje, desvelan que existe un discurso dominante masculinizado en el que se identifican fuertes discriminaciones hacia las mujeres. En estos

estudios también se comprueba la reproducción de imágenes despectivas hacia el sexo femenino que llevan hacia la construcción de actos comunicativos donde se perpetúan la desigualdad de las mujeres en ámbitos como el del trabajo y que pueden tener como consecuencia la violencia de género y prácticas de coerción sexual.

Se precisa la ayuda de otras instituciones implicadas en la educación como es el caso de las familias. En los espacios escolares se debe promover la actitud positiva de padres, madres, tutores y tutoras hacia la educación centrada en la diversidad sexual y en la afectividad. Es recomendable detectar que no existen contradicciones entre los valores propuestos en el espacio escolar y los que se ejercen dentro de los ámbitos familiares. En las familias es donde los niños y niñas comienzan a establecer los primeros vínculos afectivos y a desarrollar la personalidad y su sexualidad. Lo hacen, generalmente, conviviendo con modelos de relaciones familiares dominados por la desigualdad sexual. La reflexión conjunta escuela-familia ha de revelar la malformación socio-cultural arrastrada desde décadas. Lo socio-cultural viene siendo construido por premisas patriarcales y economicistas que promueven relaciones familiares desequilibradas, debido a la perspectiva androcéntrica aún vigente. Tender a un sistema equilibrado familiar sin brecha de género en las relaciones de los miembros que conforman la familia, favorecerá el crecimiento de personas libres y autónomas capaces de tomar sus propias decisiones y de ejercer la identidad sexual de manera responsable no sujetas a condicionantes y normas discriminatorias.

Propuesta IV. Dentro de este nuevo escenario que estamos defendiendo creemos necesario un cambio de paradigma. Como hemos visto, durante gran parte del siglo XX, la Educación sexual se ha ubicado en la perspectiva-paradigma moralizante que ha pretendido y pretende regular la vida sexual de las personas de manera segregadora según género (s). Recuérdese, en este sentido, los postulados ya descritos de la

época franquista que se mantuvo durante más de 40 años en España. Podemos decir que en el sistema educativo español se han dado más pasos en cuanto al tratamiento de la Educación sexual que en cuanto a la Educación afectivo-sexual, levemente incorporada en el 2006 con la LOE. Sin embargo, el paradigma tradicionalista moralizador no ha dejado paso a un paradigma inclusivo - crítico de reconstrucción social y democrática. El modelo crítico de reconstrucción social 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). Este cambio social tiene que derivarse de una mejor formación del profesorado en temas de igualdad y diversidad para que le ayude a actuar en la práctica educativa y a reflexionar sobre ella, que le posibilite cuestionar el currículum en cuanto a los contenidos incluidos en él y en cuanto a su estructura (Gimeno, 2015). Dicho cuestionamiento y reformulación del currículum permitirá contrarrestar la desigualdad social que a menudo reproduce. Como mantienen Bejarano y Rodríguez Torres (2015) se trataría de formar al colectivo docente desde un planteamiento pedagógico reflexivo-crítico con autoridad científica para transmitir al alumnado un compromiso personal con él mismo y con la sociedad en la que interactúa. Cultura, práctica docente y transformación social han venido estando unidas (Giroux, 1993). El paradigma planteado asume las corrientes de actuación educativa más abiertas, democráticas, integrales y profesionales (Fuentes & López, 2001; López, 2005; Lameiras, Carrera & Rodríguez de Castro, 2008).

También es interesante recoger el modelo que otros colegas están consolidando para aproximar la Educación afectivo-sexual de manera integral en el ámbito de la orientación educativa. Nos referimos al modelo biográfico y profesional (Fallas, Artavias & Gamboa, 2012) en el contexto de países americanos como Costa Rica. Este modelo asume como principal premisa el profundo respeto que, desde la orientación

práctica, mostramos hacia la biografía de las personas, al defender la sexualidad como una construcción personal que debe estar basada en el conocimiento científico, la formación no sesgada y la libre elección. Entiende este modelo la Educación sexual desde los siguientes supuestos: el cultivo de la ética relacional, la vivencia responsable y saludable de las distintas opciones de sexualidad, asumirse como seres sexuados, establecer relaciones interpersonales de manera saludable y no discriminatoria, entre otros. Orientaciones igualmente interesantes en el plano afectivo-sexual pueden encontrarse en las propuestas de autores portugueses (Teixeira & Marques, 2015) y brasileños (Rizza & Ribeiro, 2011; Barros, & Ribeiro, 2012).

Investigaciones aún sin publicar⁶ parecen revelar que la actual ley educativa española (LOMCE), al igual que las leyes anteriores, no ha hecho una verdadera apuesta por una educación en la que se considere las diversidades sexuales y afectivas, cada vez más reconocidas en el ámbito social. Nos referimos en concreto a las identidades sexuales y de diversidad afectivo-sexual, las distintas fórmulas familiares ó las múltiples formas de relaciones afectivo-sexuales. Igualmente, se hace cada vez más necesario incorporar el conocimiento sobre las nuevas formas de agresión que se transforman en homofobias y transfobias (entre otras) y que constituyen nuevas violencias de género. Incorporar la realidad social al currículum en cuanto a los movimientos sociales como el LGTBI⁷ ó el *queer* que están visibilizando otros modos de relaciones afectivo-sexuales y que amplían el marco de la libertad y de la justicia social.

Propuesta V. Ante la necesidad de incorporar nuevos horizontes afectivo-sexuales, nuestra última propuesta consiste en el diseño e introducción de una competencia basada en la **Educación en igualdad y reconocimiento de las diversidades**

⁶ Véase la nota al pie número 4.

⁷ LGBTI - Lesbiana, Gay, Transexualidad, Bisexualidad, Intersexualidad.

sexuales. Esta competencia debería ser recogida en próximas leyes educativas para todas las etapas, adaptándola a las características del alumnado. Integraría distintos ejes vertebradores (negrita) y contenidos reconstruidos desde algunas aportaciones de la bibliografía⁸ (Tabla 1).

Tabla 1. Competencia propuesta en materia de Educación sexual-afectiva

<i>Competencia basada en la Educación en igualdad y reconocimiento de las diversidades sexuales.</i>
<p>Educación en Igualdad. Conjunto de acciones educativas orientadas a corregir una situación de desigualdad sociocultural de las personas sea cual fuera su condición sexual y a compensar la discriminación por razón de sexo (s).</p> <p>Sistema sexo-género. Definición del sistema sexo-género. El sexo hace referencia a las características biológicas que son de carácter universal. El género hace referencia a las diferencias relacionadas con los papeles y funciones que se asignan a los sexos. Sistema patriarcal-androcéntrico. Análisis de machismos y micromachismos. Importancia del movimiento feminista. Recorrido histórico de las luchas feministas en pro de los derechos de las mujeres. Vertientes feministas. Importancia del movimiento <i>queer</i>, del movimiento LGTBI, etc. Aportaciones socio-educativas.</p> <p>Sexualidad. La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual.</p> <p>También es definida como el modo(s) o manera(s) que cada persona tiene de vivir su propio sexo, entendiendo éste como algo que va más allá de la mera genitalidad. Tratamiento de la sexualidad como vivencia humana sexuada. Vinculación de la sexualidad a las sensaciones abordando matices (homosexual-heterosexual-transsexualidad) y sus peculiaridades o variantes (sádica, zoofilia, <i>voayer</i>, etc.). Todas las personas somos sexuadas o mejor, nos vamos haciendo sexuadas a través del proceso de sexuación. Tiene que ver, en definitiva, con la construcción subjetiva del mundo.</p> <p>Educación sexual. La Educación sexual es una manera de educar en la igualdad, en la tolerancia, en la salud, en la responsabilidad, etc. y no solo en la transmisión de conocimientos en el ámbito biológico y fisiológico. La Educación sexual implica, además de los ámbitos señalados, ejercer la sexualidad de manera saludable, ética, libre y satisfactoria. También la gestión y la auto gestión de las emociones, el dar efectos, etc. Persigue conocer y aceptar las diferentes formas de relaciones interpersonales y sexuales. Lenguaje inclusivo. Tipos de lenguajes.</p>

⁸ Véase Amezúa (1999); Oblitas (2004); Martínez Barreiros (2004); Rodríguez Martín, V. (2012).

Relaciones afectivo-sexuales. Concebidas como procesos que abarcan toda la vida y que constan de la adquisición de actitudes, creencias y valores acerca de la sexualidad en todas sus dimensiones: biológica, socio-cultural, psicológica y espiritual de la sexualidad desde los dominios cognitivos, afectivo y conductual, incluyendo las habilidades para comunicarse efectivamente y tomar decisiones responsables y éticas.

Educación en la Tolerancia. Constituye un eje vertebrador de las sociedades democráticas y pieza clave de la Educación de la ciudadanía. Esta última debe orientarse a proveer de los conocimientos y herramientas necesarias para vivir de acuerdo a la tolerancia y a la aceptación de la equidad para todos y todas.

Educación para la Salud. Formar en la salud integral, el bienestar físico, psicológico y social. Esta vertiente educativa va mucho más allá del sistema biomédico, abarcando la esfera subjetiva y del comportamiento del ser humano. No se trata de la ausencia de alteraciones y de enfermedad sino de un concepto positivo que implica distintos grados de vitalidad y funcionamiento adaptativo.

Cuerpo y cambios corporales. Significados del cuerpo más allá de lo biológico. El cuerpo entendido como lugar de cultura, de socialización, con distintas representaciones para cada uno de los géneros. Reflexión sobre el cuerpo femenino como objeto de represión y de intercambio. Interpretación del cuerpo desde sus múltiples dimensiones. Nombrar todas las partes de éste, sus funciones. Advertir sobre los mecanismos de control socio-culturales que existen sobre el cuerpo femenino. El cuerpo como forma de representación social, cultural, como fuente de auto-placer y de placer, de bien-estar y como parte a cuidar y respetar. Comunicación y aceptación de los cambios corporales desde el plano evolutivo y desde la preferencia personal de habitar en un cuerpo querido y no impuesto.

Identidades sexuales. Idea de identidades sexuales, entendidas como vivencias personales más allá del sexo biológico. Reconocimiento de la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo del nacimiento. Vivencia personal del cuerpo (Ley 26.743 de Identidad de Género). Travestismo, transexualidad, transgénero, intersexualidad, etc.

Diversidad sexual. Abordaje del paradigma basado en la heteronormatividad y que históricamente ha venido defendiendo la heterosexualidad como común denominador del trinomio: cuerpo/género/sexualidad. Deconstrucción del estándar de «normalidad» que ha se ha establecido como hegemónico.

Abuso/Violencia sexual. Formas de acoso, coerción o agresión sexual. Violencias de género, tipos, manifestaciones. Prevención de actos violentos. Recursos para llevar a cabo denuncias sobre abusos sexuales. Perfiles de personas violentas. Fobias sexuales, tipos de fobias (homofobias, transfobias, xenofobias, etc.).

Prácticas sexuales. Concepto de prácticas sexuales, diversidad de relaciones sexuales, cuidado sexual. Vinculación con las representaciones sobre el problema del VIH/sida y otras enfermedades de transmisión sexual. Relaciones heterosexuales, bisexuales, homosexuales, etc. y las prácticas sexuales en otros contextos diferentes al español. Reflexión sobre prácticas sexuales como resultado de

las relaciones abusivas de poder. Prácticas responsables, éticas, placenteras, etc.

Afectividad/Placer. Tratamiento de sentimientos, emociones, pasiones, representaciones afectivas, etc. Establecimiento de vínculos con los demás y con uno/a mismo/a. Placer como un acto para agrandar y dar gusto. Autoplacer.

Diversidad familiar. La palabra que en la actualidad mejor define a la familia es la de *diversidad* ya que la familia, hoy día, no tiene un significado único, esencial y verdadero. Las personas como seres humanos plurales y diversos. Desde esta perspectiva lo lógico es que la familia se adapte a los deseos y a las necesidades cambiantes de las mujeres y hombres que constituimos las estructuras familiares. Diferentes estructuras familiares.

*La familia nuclear clásica.

*La familia homoparental

*La familia adoptiva.

*La familia con padres y madres de diferentes etnias y culturas.

*La familia con padres y madres divorciadas o separadas.

*La familia reconstituida a partir de anteriores matrimonios.

* La familia de acogedora.

* La familia monoparental.

* La familia sin hijos.

* La familia de hecho.

Fonte: Bejarano & Mateos, 2015.

4.- CONCLUSIONES

La visión afectivo-sexual va más allá del estudio del cuerpo y los afectos. Se trata de una dimensión que forma parte del ser humano ya que éste, en sí mismo, es sexualidad (Teixeira & Marques, 2015) y necesita de los afectos para poder sobrevivir, hasta el punto que el contacto emocional con otras personas nos resulta indispensable para poder desarrollarnos (Moreno & Sastre, 2010). Autores como Spitz (1980) demuestran, mediante sus investigaciones con neonatos, que la falta de intercambio humano y de ternura conduce a una apatía afectiva que deteriora progresivamente la dimensión física y psíquica y que el afecto y el contacto humano son tan importantes como el alimento, pudiendo llegar éste a ser

rechazado por las criaturas cuando carecen de cuidados afectivos.

Coincidimos con Carrera, Lameiras y Rodríguez de Castro (2007, p. 192) en que *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 biopsicosocial 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.* Sin una buena base educativa y pluridimensional de esta educación difícilmente se pueden prevenir y abordar las violencias de géneros. La Educación afectivo-sexual se debe considerar como el cuidado, la formación de las personas en cuanto que hombres y mujeres sexuales, sexuadas y eróticas, con nuestros modos, matices y peculiaridades a la hora de vivir nuestros cuerpos, nuestros afectos y sentimientos hacia nosotros mismos y hacia los demás.

Día a día, contemplamos un mundo más complejo y cambiante, más diverso e interdependiente. Los ciudadanos y ciudadanas sienten su sexualidad y se relacionan de formas distintas y personales. A menudo sin limitaciones ni tapujos, casi siempre adelantándose a las normas escritas. Es deber de las instituciones estar a la altura de las demandas de la población, aunque siempre el legislador llegue tarde. Y es deber y obligación de los y las profesionales de la educación responder a la sociedad con un currículum y unas competencias que integren lo diverso, las emociones y las redes afectivo sexuales, como una forma de entender al otro, de respetarlo. Como el resultado inexorable del concepto *ser humano* en toda su extensión.

REFERENCIAS

- Alonso, G. Morgade, G. (2008). Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En: Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Amezúa, E. (1999). Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, 95-96. Monográfico. Madrid: INCISEX.
- Atable, CH. (1997). Coeducación sentimental. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 64-68.
- Barros, S. C. & Ribeiro, P. (2012). Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, 11, 164, 187.
- Bejarano, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de comunicación Vivat Academia*, 124, 79-89.
- Bejarano, M. & Mateos, A. (2014). Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra*, Suplemento Sexualidade, Género e Educação, 127-146.
- Bejarano, M. & Rodríguez Torres, J. (2015). La formación pedagógica de futuros maestros y maestras: otros saberes, nuevos retos. En Mateos A. y Manzanares, A. (Dir.) *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación y recursos didácticos en Educación*. Archidona, Málaga: Aljibe. (En prensa).
- Carrera, M.V., Lameiras, M. & Rodríguez de Castro, Y. (2007). Intervención y evaluación de un programa de educación afectivo-sexual con padres / madres de adolescentes en la escuela. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 191-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930201>
- Colectivo Harimaguada (1988). Educación sexual en la escuela. Documentos didácticos. Salamanca: ICE-Universidad de Salamanca.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: Hipatía.

Fallas, M. A., Artavia, C. & Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista electrónica Educare*, 16, 53-71.

Faro, C., Martínez, A., & Oliva, A (1992). *Colección cuadernos informativos: La sexualidad 1. 35 preguntas sobre sexualidad para chicos y chicas de 14 a 17 años*. Barcelona: Consejería de Asuntos Sociales; Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Salud y Junta de Andalucía.

Flecha, C. & Núñez, M. (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. París: Gallimard.

Fuertes, A. & López, F. (2001). *Para comprender la sexualidad*. Pamplona: Verbo Divino.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatía.

Gimeno, J. (Comp.) (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Klein, J. (2006). An invisible problem-everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology*, 10 (2), 147-177.

Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez Castro, Y. (2008). Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral. *Sexología Integral*, 5(1), 35-38.

López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

Maffia, D. (Comp.) (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.

Manrique, J.C. (2003). La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10) 83-100. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>.

- Martínez Barreiros, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127,-152.
- MEC (1992). *Temas trasversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, M. & Sastre, G. (2010). *Cómo construimos universos. Amor, cooperación y conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Oblitas, L.A. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. México. D.F.: Editorial Thomson.
- Parra, N. (2013). La LOMCE perjudica gravemente la Educación, también la sexual. La Provincia, diario de Las Palmas." Comunidad" Recuperado de: <http://goo.gl/HTLBqM>
- Pellejero, L & Torres, B (2008). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399, 427.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán & A.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 389-429). Madrid: Morata.
- Prieto, C. (1995). La coeducación, educación no sexista o tal vez ¿educación sexuada? *Publicaciones del Instituto de Sexología*, 6, 25,31.
- Puleo, A. (1992). *Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la filosofía contemporánea*. Valencia. Cátedra.
- Rizza, J. L. & Ribeiro, P. (2011). Formação inicial de professoras/es: narrações sobre a educação para a sexualidade. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15, 97- 121.
- Rodríguez Magda, R. (2004). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Martín, V. (2012). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes: una aproximación conceptual. En López Barajas-Zayas, E. (Dir). *Mujeres y Educación Social: Teoría y Práxis para la intervención socio-educativa* (pp. 27-38). Madrid: UNED.

Sánchez Sáinz, M. (2010) (Coord.). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Orientaciones prácticas. Madrid: Catarata.

Spitz, R. (1980). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Stobbe, L. (2005). Doing *machismo*: legitimating speech acts as a selection discourse. *Gender, work and Organization*, 12(2), 105-123.

Teixeira, F. & Marques, F. (2015). Sexualidad y género en la formación inicial de los y las docentes. En Mateos A. y Manzanares, A. (Dir.) *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación y recursos didácticos en Educación*. Archidona, Málaga: Aljibe. (En prensa).

UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. París, Francia: UNESCO.

Urruzola, M^a J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal Editora.

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista iberoamericana de Educación*, 55, 1-10.

Weltman, B. D. (2000). Reconsidering Arthur Bestor and the Cold War in Social Education. *Theory and Research in Social Education* 28, 11-39.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de ordenación general del sistema educativo. <https://goo.gl/UBZ6kM>

LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la educación. <https://goo.gl/lDgkm4>

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://goo.gl/CVOfsR>

TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A DIFERENÇA

Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini

Neil Franco

Professor Doutor da Departamento de Ginástica e Arte Corporal da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisador no campo das relações entre corporeidade, escolarização e diferença, com enfoque atual nas questões de gênero e sexualidades.

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

Graça Aparecida Cicillini

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado).

E-mail: gacicillini@gmail.com



TEORIA *QUEER* E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A DIFERENÇA

Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini

INTRODUÇÃO

A teoria *queer* propõe novas formas de análise e compreensão das identidades dissidentes, preferindo pensá-las como vivências que atravessam, transgridem, transitam ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades. Concebê-las como uma forma múltipla e dinâmica na proposição de problematizações dos campos identitários como foco mais expressivo, bem como dimensioná-las nos mais variados campos da vida social, constitui o nosso maior interesse (LOURO, 2004; GAMSON, 2007). Dentre esses campos, a Educação é a via por onde trilhamos nossas reflexões, propondo para este ensaio contextualizações do conceito de diferença enquanto dimensão subversiva que invade o contexto escolar.

Essas reflexões constituíram o referencial teórico norteador de nossa pesquisa de Doutorado em Educação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia no período de 2010 a 2014. Com ela objetivamos identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocavam na escola na qual atuavam. Da mesma forma, pretendemos verificar em que medida essas professoras geravam o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeavam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades (FRANCO, 2014).

Neste sentido, optamos organizar este texto em duas etapas. Na primeira, situamos a teoria *queer* no contexto histórico enfocando sua estruturação como campo teórico, destacando as linhas de pensamento que se inter-relacionaram na sua elaboração, assim como seus/suas precursores/as mais significativos/as. Na segunda etapa, a Educação torna-se nosso foco sendo pensada numa perspectiva *queer*, trazendo à tona contextualizações sobre os conceitos de diversidade e diferença correlacionadas à interpretação e compreensão das formas de vivência dissidentes no contexto escolar.

TEORIA QUEER: A DESCONSTRUÇÃO DE NOÇÕES IDENTITÁRIAS

Diversos/as pesquisadores/as atribuem às décadas de 1980 e 1990 o marco da estruturação da teoria *queer* quando um grupo de intelectuais ingleses e norte-americanos iniciou uma série de reflexões teóricas em resposta às diversas formas de normalização, sobretudo, no que se referia às configurações das sexualidades e do gênero. Essas discussões surgiram como resposta à crise desencadeada pela epidemia da Aids iniciada nos anos de 1980 e também com o intuito de suprir a necessidade de se rediscutir as concepções de identidade referente às homossexualidades, que haviam sido deslocadas para o segundo plano em razão da urgência de medidas práticas no campo da prevenção exigida pela epidemia. Criado por Teresa De Lauretis em 1991, o termo *queer* - forma pejorativa utilizada na Inglaterra e nos EUA para se referir a homossexuais masculinos e femininos - foi resgatado em seus significados originais: estranho, excêntrico, raro, extraordinário, fora da norma (LOURO, 2004; MORRIS, 2005; MISKOLCI, 2012; SALIH, 2012).

Vale lembrar que *queer* é um xingamento, um palavrão em inglês. Em português, dá a impressão de algo inteiramente respeitável, mas é importante compreender que realmente é um palavrão, um xingamento, uma injúria. A idéia [sic] por trás do *QueerNation* era de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instalado pela aids (MISKOLCI, 2012, p. 24).

No campo disciplinar e acadêmico três obras e suas/seus autoras/es demarcaram a consolidação dessa área de conhecimentos, que são elas/e: Problemas de gênero¹, Judith Butler, (2003); Faer of a Queer Planet: Queer Politics and social theory., Michael Warner (1993); e Epistemología del armario², Eve Sedgwick (1998), conforme descrito por Maria Morris (2005) e Richard Miskolci (2012).

Guacira Louro (2004) vinculou a teoria *queer* às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo responsável pela problematização das clássicas noções de sujeito, identidade, agência e identificação ao longo do século XX. Miskolci (2012) destacou marcos anteriores que antecederam e influenciaram na origem da teoria *queer*. Ressaltando a primeira onda do movimento feminista, o autor situou o século XIX, período das primeiras lutas do movimento feminista na reivindicação pelo direito ao voto e à Educação para as mulheres e os movimentos abolicionistas que lutavam pela libertação dos/as escravos/as no Brasil e EUA. Esses movimentos acabaram pouco notados como revolucionários em

¹ Traduzido do original Gender Troubler, publicado em 1990.

² Traduzido do original Epstemogy of closet, publicado em 1990.

razão do caráter vanguardista atribuído somente ao movimento operário das sociedades industriais ocidentais, levando-os, nos anos de 1960, a serem identificados como novos movimentos sociais. Na verdade, contudo, não eram novos, apenas se atribuiu uma visibilidade àqueles movimentos que já existiam - o movimento racial e a segunda onda do movimento feminista - e acrescentou-se outro, no caso, o movimento homossexual.

De forma geral, esses movimentos afirmaram que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico. Alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam relações de poder. A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificavam como perigo social e psiquiátrico tinham em comum demandas que colocavam em xeque padrões morais. Assim, em termos políticos, o queer começa a seguir nesse espírito iconoclasta de alguns membros dos movimentos sociais expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e ampliação das possibilidades relacionais (MISKOLCI, 2012, p. 21).

Apesar dos diversos elementos de proximidade entre os termos lésbicas, *gays*, bissexual, travesti, transexual, transgêneros, homossexualidades, estudos e teoria *queer*, destacamos que não são termos homólogos, que necessariamente se equivalem nos campos investigativos. Com

o intuito de captar as identidades sexuais e de gênero, as palavras lésbica, bissexual, *gay*, homossexual, travesti e transexual referem-se a “noções do eu” estáveis ou estabilizadas por processos sociais. Para representar os estudos dessas populações, utiliza-se o termo estudos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Marcado por confusões, conflitos e incômodos tanto no campo identitário quanto no campo disciplinar, o termo *queer* sugere “uma expansão politicamente volátil” das categorizações identitárias que procura incluir as mais diversas formas de *outsiders* do sexo e do gênero.

Queer marca uma identidade que, definida como tal por um desvio das normas relativas ao sexo e ao gênero pelo eu interior ou por comportamentos específicos, está sempre mudando; a teoria *queer* e os *estudos queer* propõem um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução. Ou seja, cada termo acompanha seu próprio tipo de políticas (GAMSON, 2007, p. 347, grifos da autora).

Esclarecendo a argumentação de Joshua Gamson (2007), Miskolci (2012) afirma que a problemática *queer* refere-se mais à questão da abjeção do que da homossexualidade. Na relação abjeção e teoria *queer*, em especial quando retomamos sua origem vinculada à epidemia da Aids, a pessoa contaminada e doente de Aids assumia/assume um local de perturbador/a do sistema de identidade e da ordem, corrompendo a dimensão homogênea da comunidade fundada em seus códigos morais (MISKOLCI, 2012).

A população homossexual que ocupava as subcategorias econômicas e sociais norte-americanas tornou-se o foco de vulnerabilidade da epidemia. Isso, contudo, não

isentou que o movimento *gay* e lésbico que emergia desde a década de 1960, definido como luta pró-homossexualidade, também fosse redimensionado ao universo da abjeção. Esse grupo era composto por uma parcela da população de classe média, letrada e branca e lutava pelo reconhecimento de sua normalidade e respeitabilidade por meio da adaptação e incorporação de lésbicas e *gays* às demandas sociais. Pautavam-se no embate contra o regime de verdade que perpetuava o binarismo homossexualidade/heterossexualidade, na defesa política da homossexualidade, visando uma perspectiva da diversidade e concebendo as relações de poder que estruturavam essas diferenciações como um processo de repressão social das identidades transgressoras. De acordo com o discurso identificado nas demandas anunciadas pelo movimento LGBT, observamos que os princípios fundadores desse movimento social desde a década de 1960 permanecem atuais (MISKOLCI, 2012).

Por outro lado, o movimento *queer* questionava o regime de verdade que se sustentava na divisão dos sujeitos sociais entre normais e anormais, incorporando como proposta política a crítica radical aos regimes de normalização. Nesse processo, a perspectiva em pauta era a da “diferença”, na qual a disciplina e o controle norteavam as discussões sobre a concepção de poder (MISKOLCI, 2012) destacando o pensamento de Michael Foucault como um dos eixos norteadores desse campo teórico.

Em resumo, o antigo movimento homossexual denunciava a heterossexualidade como sendo compulsória, o que podia ser também compreendido como uma defesa da homossexualidade. O novo movimento *queer* voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro da qual até *gays* e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto a linha vermelha da

rejeição social é pressionada contra outras, aquelas e aqueles considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e o que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Dentro desses processos, a teoria *queer* propõe a confusão e o desafio da forma como compreendemos as categorias de gênero e de sexualidades. Visando o seu sentido mais característico, Gamson (2007, p. 347) utiliza o termo *queer* “[...] como um marcador da instabilidade da identidade.” Situa os sujeitos bissexuais e transgêneros - ao serem incluídos nas políticas *queer* e assumirem o *status* de dissidentes do sexo e do gênero - como sujeitos que mais representam esse “desafiar e confundir” em razão da forma como transitam, transgridem ou permanecem na fronteira do gênero e das sexualidades, despertando, com isso, grande interesse para esse campo analítico.

Essas argumentações convergem para a afirmativa de que a construção do sujeito humano consagra-se como uma das questões mais efervescentes na contemporaneidade, emergindo a necessidade de compreensão e problematização dos aspectos históricos e culturais que se entrecruzam na constituição social de homens e mulheres. Sustentando-nos em Louro (1997, 1999), consideramos que os diversos elementos que compõem o sujeito humano não consistem de manifestações dadas, acabadas ou fixas num determinado momento. São expressões “construídas”, instáveis e passíveis de transformação; vivências sociais que, de formas múltiplas e distintas, constituem os

sujeitos que são interpelados por diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais, posicionando-os além das concepções cartesianas de que a identidade seja uma dimensão fixa, estável e segura. Stuart Hall (2005, p. 12) identifica esse processo como deslocamentos de identidade.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Pautada nessa concepção de crítica ao sujeito moderno, Louro (2004) observou que a teoria *queer* sugere novas maneiras de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a Educação. Propõe formas de provocações e subversões na concepção e construção dos saberes, pois, sua proposta é de escapar dos enquadramentos, evitando operar com os dualismos culturais mantenedores da lógica ocidental de subordinação social. Isso nos instiga a contextualizar as tensões produzidas na sociedade pelas diferentes possibilidades de construção do humano que não se restringe ao ser exclusivamente masculino ou feminino. Traz ainda a possibilidade fascinante de deslizar ou transitar por entre eles, o que exige a desestabilização das concepções identitárias pré-determinadas, diluindo as concepções modernas de sujeito, assim como destacou Sara Salih (2012, p. 20).

Enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de “o sujeito” (isto é, o sujeito gay, o sujeito lésbico, a “fêmea”, o sujeito “feminino”) como um pressuposto, a

teoria queer empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “generificadas”.

Nessa vertente, Louro (2004), ao considerar as teorizações de Jacques Derrida, entende que os estudos *queer* investem na compreensão do conceito de desconstrução como o processo de minar, escavar, perturbar e subverter os discursos binários operacionalizados pela lógica ocidental que fixam uma concepção de sujeito central e determinante, posicionando aqueles/as que não se adéquam a esse padrão como os/as ‘outros/as’ das relações humanas. Essa concepção foi inicialmente posta em suspensão por Lacan ao afirmar que o sujeito somente se constrói e adquire consciência de si mediante o olhar, as interferências, os “termos do outro”, trazendo novo sentido aos conceitos de identificação e agência. Outra vertente epistemológica que contribuiu de forma significativa para os estudos *queer* foram as argumentações de Foucault levando-nos à compreensão do sujeito como produzido por práticas discursivas e não discursivas de saber e de poder.

Se práticas discursivas e não discursivas nos constituem como sujeitos sociais, pautados na lógica moderna da fixação de alguns sujeitos como dignos de uma existência humana e outros não, esses últimos em contraposição a essa lógica ou imposição cultural exigem seu reconhecimento catalogado nas dimensões que os situam como diferentes. Não querem ser reconhecidos/as por práticas que os excluem por não serem iguais. Desse modo, novas formas e possibilidades de interpretação do humano surgem como demandas emergenciais na contemporaneidade.

O termo desconstrução, portanto, aproxima-se do significado da palavra análise conduzindo-nos à necessidade de

desfazer e questionar a estabilidade dos binarismos culturais que assumem consistência social quando afirmados e reafirmados no sentido linguístico e conceitual, assumindo, com isso, uma proposição performativa. Isto é, ao repetir intermitentemente ideologias e conceitos elas/es se consolidam em verdades indiscutíveis e indissociáveis³ (LOURO, 2004).

Ressalvamos que a possibilidade de desconstruir discursos é o que mais nos fascina na teoria *queer* instigada sob sua forma múltipla e dinâmica na proposição de problematização dos campos identitários. Nos mais diversos campos de conhecimento essa teoria parece-nos inspirar outras possibilidades de se pensar os corpos, o gênero e as sexualidades, propondo, inclusive, novas perspectivas e diálogos para o campo educacional.

TEORIA *QUEER* E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A DIFERENÇA

Discorrer sobre a escola como um espaço de reprodução e manutenção dos princípios hegemônicos e responsáveis pelas hierarquizações do gênero e das sexualidades não é nada novo e tem sido pauta incansável da maioria dos estudos nessa área desde a década de 1980. No entanto, poucos efeitos de mudança desse quadro são constatados, pois a cada dia esses princípios hegemônicos têm sido mais causa de denúncia nas inúmeras pesquisas que

³ O conceito de performatividade, muito utilizado pelos/as teóricos/as *queer*, foi criado por J. A. Austin e refere-se a categorias de proposições da linguagem que não somente descrevem um estado de coisa, mas, através da constante repetição discursiva confirmam sua existência fazendo com que ela aconteça e se legitime. Assim, “proposições performativas” tomam vida quando as palavras assumem o papel de produzir os fatos quando, na verdade, deveriam descrevê-los, apontar possibilidades de sua existência (SILVA, 2000; BUTLER, 2003, 2004; SALIH, 2012).

enfocam o tema na atualidade. Na verdade, esses estudos confirmam as concepções de gênero e das sexualidades nas suas dimensões performáticas, ou seja, princípios e conceitos repetidos e introjetados na construção social de homens e mulheres ao longo de suas vidas que se constituem como verdades absolutas (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012). Em contrapartida, nós, pesquisadores/as, lutamos também numa perspectiva performática, de afirmar repetidamente que essa hegemonia foi construída histórica, social, cultural e politicamente visando a objetividade das identidades sociais que não são lineares ou fixas, mas plurais e múltiplas.

Se a repetição foi o caminho encontrado pelo processo hegemônico para cristalizar suas concepções, almejamos uma perspectiva - que também se torne hegemônica - de que possamos alterar os quadros de vulnerabilidade humana vivenciados por todos/as aqueles/as que de alguma forma contrariem as normatizações de gênero, sexualidades, raça/etnia, cor, classe social, geração, e outras tantas dimensões da condição humana passíveis de vivenciarem processos de exclusão. Nosso embate é contra as diversas formas de abjeções do humano. No que se refere à escola, apesar de todas as relações de poder existentes, ainda interpretamos esse espaço como possível local de mudanças, assim como descrito por diversos/as autores/as, dos quais destacamos Henriques *et al.* (2007, p. 9).

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. (...) Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o

reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento.

A argumentação desses/as autores/as corrobora com Miskolci (2012) ao apresentar perspectivas similares ao descrever o processo de inserção da teoria *queer* no campo educacional como uma área de conhecimento que veio atender à demanda da percepção de educadoras/es sobre as realidades discentes que contrariavam o aparato institucionalmente divulgado e caracterizador do perfil do alunado brasileiro. Ressaltou a introdução dessa perspectiva teórica no contexto nacional inaugurado por Louro (2004) ao propor “ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*” em reflexões sobre “um corpo estranho” que dentro das diversas dimensões sociais é problematizado pela autora dentro das interfaces da Educação. Teoria *queer* e outras vertentes do conhecimento que abrangem os Estudos Culturais contemporâneos assumem visibilidade em nosso cotidiano no final da década de 1990. A teoria propôs novas leituras da realidade social até então muito influenciadas pelos estudos marxistas que investiam na afirmativa de que todas as diferenças sociais pautavam-se exclusivamente no referencial de classe social.

Assim como Louro (2004) e outros/as teóricos/as que aderem à perspectiva *queer*, Miskolci reafirma a escola como um espaço no qual se possa exercitar um diálogo crítico impulsionado principalmente pelas manifestações de corpos e vivências que fogem ao padrão de normalidade hegemonicamente instituído. Ressalta que quando suas divergências são norteadoras de novos aprendizados e compreensões sobre a condição humana a escola experimenta a possibilidade de tornar-se um espaço de respeito, portanto, melhor e mais agradável.

A proposta do queer é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência da vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser comparado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto (MISKOLCI, 2012, p. 40).

Esse projeto ambicioso de se pensar a Educação numa perspectiva *queer* assenta-se na afirmativa de Louro (2004) ao argumentar que algumas das questões centrais seriam não propositivas.

Como uma teoria não propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? (LOURO, 2004, p. 47).

Como possíveis respostas, a autora observa a necessidade de irmos além da proposta inicial da teoria *queer* de se contextualizar o sistema binário homossexualidade/heterossexualidade desencadeado pelo regime de saber-poder que norteia a sociedade contemporânea. Este ir além consistiria em não somente visualizar esse binarismo, mas, analisar as estratégias, os procedimentos e as atitudes por ele desencadeados. Uma vez que as vivências sociais são visualizadas e interpretadas como fluídas, ambíguas

e múltiplas, essas adjetivações podem também ser remetidas à compreensão da cultura, do poder, do conhecimento e da Educação. Tomaz T. Silva (2007) descreve esse processo como uma “atitude epistemológica” que ultrapassa os limites da identidade e do conhecimento sexual, pensando-os num contexto mais geral. “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.” (SILVA, 2007, p. 107, grifos do autor).

Uma das formas de conhecimento bastante questionada pela teoria *queer* é o conceito de diversidade e, por outro lado, a apreciação do conceito de diferença como dimensão subversiva. Há uma exaltação de proximidade entre esses dois conceitos. Por mais que aparentem similaridades teóricas e por diversos momentos o discurso social tente apresentá-los como sinônimos, consistem, contudo, em termos díspares. Miskolci (2012) descreveu o surgimento da noção de diversidade nos contextos norte-americano e europeu entre as décadas 1980 e 1990 impulsionado por conflitos de ordem étnico-raciais e culturais que subsidiado pela “retórica da diversidade” implementou o campo teórico definido como Multiculturalismo. Buscava-se a compreensão das demandas de respeito reivindicadas por grupos minoritários (negros/as, indígenas, homossexuais) que historicamente não foram reconhecidos como sujeitos de direitos. A problemática, porém, instalou-se desde o início pelo fato da noção de diversidade não ter sido constituída a partir das singularidades de cada grupo, mas generalizadas dentro de um contexto universal institucional. Nas demandas desses grupos o que realmente estava e continua em pauta é o reconhecimento das diferenças que, ao serem generalizadas, são traduzidas pelo discurso da tolerância da diversidade.

Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse outro. Na escola, seria como se disséssemos; estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Situando o campo das sexualidades, Silva (2007) complementou essa argumentação ao discorrer sobre a forma como o discurso da tolerância e do respeito preserva e deixa intocada a heterossexualidade, expressão hegemônica que ao longo da história e no campo social constituiu-se como base definidora da homossexualidade (e bissexualidade) como expressão anormal da sexualidade. A partir daí, construiu-se uma noção de diversidade nas relações sociais na qual o/a homossexual é tolerado/a pelo/a heterossexual tolerante. Desse modo, evidenciou-se uma questão pertencente ao campo institucional, social, cultural e histórico sendo dimensionada de uma abordagem terapêutica para o nível individual e psicológico. Pensadas sob a luz de uma pedagogia *queer* essas questões assumiram outra abordagem.

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal (SILVA, 2007, p. 108, *itálicos no original*).

Nessa linha de contextualização, uma política da diferença que levanta indícios de uma possível transformação da cultura hegemônica avançou partindo do reconhecimento do/a 'outro/a' historicamente interpretado/a como diferente - por divergir das normas de gênero, sexualidade, raça entre outros, sendo muitas vezes "apreciados como curiosidades exóticas" (LOURO, 2004, p. 48). A partir dessa política, se desencadeou um processo de crítica aos princípios do Multiculturalismo e da retórica da diversidade ressaltando a necessidade de ultrapassar os limites conceituais da tolerância e da inclusão, nos quais aqueles/as interpretados/as como diferentes passaram a compor também o centro das relações sociais, culturais e educacionais fazendo do/a 'outro/a' integrante e necessário à constituição do 'nós' (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012).

Essa contextualização se cola à construção identitária que assume forma dentro de um contexto de significação do qual a teoria *queer* se apropria ancorada nos *insights* pós-estruturalistas para argumentar a condição não positiva e não absoluta da identidade. Ela é

[...] sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo o que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é

preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor os seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder (SILVA, 2007, p. 106).

Nesse processo de imposição de significação de determinados grupos a outros, efetiva-se o processo de assujeitamento das identidades significadas como minoritárias sob o legado de verdades cunhadas por grupos dominantes que demarcam a inferioridade dos/as 'outros/as'. Desse modo, além da imposição de poderes, instala-se a sobreposição de saberes que passam a definir os limites possíveis de construção do sujeito socialmente aceito. Isso induz em alguns momentos grupos minoritários a se conformarem com seu estado de inferioridade pautado no distanciamento de suas vivências desses poderes e saberes discursivos (e não discursivos) culturalmente constituídos como legítimos. Silva (2007) elucida esse raciocínio aplicando-o à questão da construção das identidades sexuais⁴.

[...] a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade

⁴ Compreendemos como identidade sexual a possibilidade de se viver a sexualidade com parceiros do sexo oposto, do mesmo sexo, dos dois sexos ou sem nenhum deles, denominadas, assim, como heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. As possibilidades de constituição e identificação como masculino ou feminino definindo os sujeitos como homem, mulher, travesti ou transexual seria o que classificamos como identidades de gênero (LOURO, 1997).

dominante, hegemônica, “normal”, isto é, a heterossexualidade (SILVA, 2007, p. 106).

Pensado no campo das identidades de gênero, mais especificamente sobre a construção do feminino, esse raciocínio também foi norteador a partir da heterossexualidade que segundo Bento (2008, p. 24) define-se como matriz de poder.

Se o órgão diferenciador e qualificador do feminino é a vagina; se a vagina tem como função a heterossexualidade e a maternidade, logo toda mulher tem vagina, então, por este raciocínio, as lésbicas não são mulheres e as mulheres transexuais jamais conseguirão sair da posição de seres incompletos.

Situar mulheres lésbicas e transexuais como ‘não mulheres’ em razão da falta de consonância da tríade sexo-gênero-sexualidade na construção de suas feminilidades ressalta diretamente as fragilidades das construções sociais e culturais acerca das sexualidades e do gênero. Gays, travestis, transgêneros e bissexuais também habitam esse universo de inadequações cristalizadas ao longo da história humana que tentam normatizar e compartimentalizar as possibilidades de constituição do masculino e do feminino, ou, do sujeito humano.

Nessa vertente, articulados à abordagem foucaultiana da arqueologia do saber levantamos indícios de que não é o sujeito cognitivamente que produz o saber. Na verdade, o sujeito é produzido pelo saber no qual está imerso. Em outras palavras, o sujeito está assujeitado ou “sujeita-se ao saber” (FOUCAULT, 2000). Alfredo Veiga-Neto e Ernesto Nogueira (2010, p. 78) interpretam de forma significativa essa afirmativa especificando-a.

O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito. Assim, o que chamamos de sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo, numa complexa rede sócio-cultural cujos fios são as práticas discursivas e não discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis.

Considerando essa dimensão contingente das práticas que constituem os sujeitos, uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças ressaltando a real instabilidade e a precariedade das identidades no sentido mais amplo, compreendendo-as interdependentes, necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência (LOURO, 2004). Um dos pontos de partida seria a problematização da identidade sexual entendida como 'normal', a heterossexualidade. Isso por que ela consiste da matriz das hierarquizações de gênero e sexualidades que norteiam as relações sociais adquirindo tamanho *status* de normalidade que se torna invisível e incontestável, sendo seus princípios incorporados culturalmente como naturais, precisos, validados, únicos; quase o ar que respiramos (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012).

Miskolci (2012) reafirmou essa perspectiva e ainda observou que esse *status* de normalidade atribuído à heterossexualidade contaminou o espaço educativo sob o formato de reprodução social inculcando e disseminando preconceitos que resultaram nas mais variadas formas de desigualdade social. Numa probabilidade de embate a essa ação de reprodução de desigualdades, poderíamos ir além e fazer melhor - situa o autor. Ele propôs o questionamento do binarismo heterossexualidade/homossexualidade ampliando-o

sob a tríade hetero-homo-bi, ainda que essa tríade também estivesse impossibilitada de conter a multiplicidade de manifestações humanas expressadas pelos desejos afetivo e sexual.

Se somos capazes de perceber que as pessoas cada vez menos cabem em binários como homem-mulher, masculino-feminino, hetero-homo, é porque mal começamos a compreender como as pessoas transitam entre esses pólos, ou se situam entre eles de formas complexas, criativas e inesperadas (MISKOLCI, 2012, p. 60).

A atual realidade escolar pode indicar novas compreensões nesse campo sobre o viver ou situar entre os polos dos gêneros e das sexualidades, sobretudo, pela emergência, além de homossexuais, mas também de pessoas travestis, transexuais e transgêneros que passaram a habitar e reivindicar seu direito de permanência nos espaços escolares mesmo enfrentando diversos obstáculos que encontram neste trajeto. Se a escola é um local de hostilidades para com aqueles/as cujas vivências da sexualidade não se enquadram à heterossexualidade, esse espaço torna-se ainda mais nocivo para aqueles/as que corrompem as normas de gênero, cujos corpos demarcam a fragilidade do aparato histórico, social e cultural da construção do humano (MISKOLCI, 2012).

CONSIDERAÇÕES

Ao contextualizarmos a teoria *queer* como possibilidade teórica de reflexão sobre como a escola tem pensado e vivenciado as formas dissidentes de construção do humano, questionamos e propomos reflexões sobre seu *status* histórico de ser um espaço de reprodução e manutenção de

princípios hegemônicos responsáveis pelas hierarquizações do gênero e das sexualidades predeterminadas.

Neste trajeto, nossa aposta é de que do interior da escola essas hierarquizações possam ser postas em suspensão, compreendidas, analisadas e reconstruídas – o que não é uma tarefa fácil, mas, não impossível. Isso demanda maiores investimentos teóricos e práticos no campo educacional que possibilitem mudanças no olhar das formas de estruturação na relação entre o ‘nos’ e o/a(s) outro/a(s). Esses investimentos abrangem a criação e reestruturação de políticas públicas educacionais que consigam implementar processos verdadeiramente inclusivos em que a fragilidade dos pressupostos da diversidades sejam superadas e interpretadas sobre o viés do respeito às diferenças.

Nessa noção de reconstrução teórica e prática da Educação a diferença do/a(s) outro/a(s) torna-se um campo de investigação, contextualização e fonte frutífera para construção de novos conhecimentos que desmistifiquem teorias estáticas e retrogradadas que pouco contribuem para a efetivação do processo de cidadania tão anunciado como princípio da Educação. O vínculo a uma perspectiva e/ou um pensamento *queer* é o que nos motiva investir nessa postura intelectual que nos abre novos olhares sobre a construção histórica, social, cultural e política do humano.

Ultrapassar, transitar ou permanecer entre as fronteiras que determinaram hegemonicamente as noções de gênero e de sexualidades fazem da contemporaneidade um momento da exaltação de territórios em que o questionamento, a dúvida e a contradição de valores e conceitos estão constantemente em pauta. Com isso, diversas dimensões sociais são chamadas a essa discussão, sendo a escola um das instituições em que esse processo se faz mais latente, pois consiste num dos territórios primordiais para construção e formação do sujeito humano.

REFERÊNCIAS

- BENTO, B. A. de M. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).
- BUTLER, J. P. *Lenguage, poder e identidade*. Espanha: Sintesis, 2004. 271 p.
- BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- FOUCAULT, M. Ciência e saber. In: FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 201-222.
- FRANCO, N. *Professoras Trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar 2014*. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2014.
- GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 345-362.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2005. 102 p.
- HENRIQUES, R. et al. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007. 87 p.
- LOURO. G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.
- LOURO. G. L. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO. G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.
- LOURO. G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

MORRIS, M. El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer. In: TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (org.). *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 2005. p. 35-49.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 235p.

SEDWICK, E. K. *Epistemología del armario*. Barcelona: ediciones de la tempestad, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In. SANTOS, L. L. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

WARNER, M. (ed.). *Faer of a Queer Planet: Queer Politics and social theory*. Minneapolis; London: University of Minnesota Press, 1993.

TERRITÓRIOS DAS CIÊNCIAS E BIOLOGIA COMO POTÊNCIA TRANSGRESSORA À ORDEM DOS GÊNEROS

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática.

E-mail: elenita@faced.ufu.br



TERRITÓRIOS DAS CIÊNCIAS E BIOLOGIA COMO POTÊNCIA TRANSGRESSORA À ORDEM DOS GÊNEROS

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

INTRODUÇÃO

No prefácio do livro *Inventando o sexo*, Thomas Laqueur, ao realizar uma investigação sobre o ciclo da vida, relata a descoberta da relação entre orgasmo feminino e a concepção apontada por médicos do século XVIII. O historiador incorpora à sua descoberta o que considera o “[...] problema mais importante do relacionamento entre o corpo e a diferença sexual e a natureza da diferença sexual em geral” (LAQUEUR, 2001, p. 7). Ele afirma:

Pode-se imaginar que não há nenhum problema quanto a isso. Parece perfeitamente óbvio que a biologia defina os sexos - o que mais o sexo poderia significar? Assim, os historiadores não teriam muito mais a dizer sobre o assunto. Ter ou não ter um pênis diz tudo em quase todas as circunstâncias, e várias outras diferenças podem ser acrescentadas à vontade; as mulheres menstruam e amamentam, os homens não; as mulheres têm um ventre onde os fetos se desenvolvem, os homens não têm esse órgão nem essa capacidade. Eu não discordo de nenhum desses fatos, mas se insistirmos um pouco podemos ver que eles não são tão conclusivos como se pensa. (O homem supostamente continua a ser homem mesmo

sem o pênis, e as tentativas científicas para determinar o sexo, como no teste do Comitê Olímpico de configuração cromossômica de células da cavidade bucal, levam a resultados ridículos) (LAQUEUR, 2001, p. 8).

A obviedade a que se refere Laqueur atravessa séculos. Ainda hoje, nos deparamos com a afirmação acerca da determinação dos sexos pela biologia ou com o silenciamento que conduz e reitera tal obviedade. Nessa modulação e modelamento, o historiador mostra como ocorreu a produção dos modelos de sexo único - “a mulher como uma versão menos importante do corpo do homem” - e de dois sexos - o corpo da mulher como incomensuravelmente oposto ao corpo do homem. Nesse sentido, aponta que o desaparecimento do prazer da mulher dos relatórios médicos sobre concepção passa a figurar no mesmo momento em que emerge o modelo de dois sexos, os órgãos sexuais femininos - que até o século XVIII foram considerados versões dos órgãos sexuais masculinos -, a menstruação e a lactação - considerados processos fisiológicos como “parte de uma organização comum de fluídos” - passam a ser interpretados, respectivamente, como de natureza completamente distintas e específicos da mulher (LAQUEUR, 2001, p. 8).

O que o historiador apresenta, sem dúvida, diz respeito a concepções de sexo e de corpo sexuado. E, ainda, como ele afirma, diz respeito à história de como o sexo e como o gênero foram construídos (LAQUEUR, 2001).

Ao nos situarmos no campo da Educação em Ciências e de seu ensino, na tradição da escola brasileira, não são histórias acerca da construção da ideia de sexo nem dos modos como a biologia participou dessa produção que têm sido narradas ou lidas em salas de aulas. É possível afirmar, também, que as narrativas do sexo biológico veiculadas pelos livros didáticos, materiais pedagógicos e currículos de Ciências e Biologia são

parciais e descoladas de uma história complexa da ciência, uma história implicada com os saberes e poderes. Dessa maneira, os textos acerca dos conhecimentos biológicos - tanto aqueles veiculados nas escolas da educação básica quanto nos cursos de graduação em geral - não são marcados pela História da construção do sexo e do gênero. Eles são marcados muito mais pelo que podemos reconhecer ou nominar como parte de um processo discursivo que repete - assim, naturalizando a ideia de que a biologia determina o sexo - do que pela ideia de que o sexo biológico não é tão natural como se pensa ou como determinados discursos reconhecidos como biológicos ou médicos dão a pensar.

O capítulo objetiva assinalar para o modo como as disciplinas escolares Ciências e Biologia pode ser pensado como território de divulgação e produção das ideias de sexo, gênero e sexualidade hegemônicas - binárias e coladas à matriz heterossexual. Elas movimentam formas de pensar e de agir; práticas e textos que podem tanto contribuir para a manutenção da cultura discursiva dominante do sexo, da sexualidade e do gênero, quanto participar de processos de transgressão da mesma. Apostamos ainda que estes territórios apresentam possíveis potencialidades para outras configurações discursivas acerca da ideia de sexo e de gênero.

BIOLOGIA, HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DAS NOÇÕES DE SEXO E GÊNERO

Retomando o diálogo introdutório neste texto com o historiador Thomas Lacqueur (2001), em seu prefácio, ele relembra as ações do Comitê Olímpico Internacional, que fazia uso de testes para definição do sexo de atletas. Os testes realizados nos fins do século XX estão para além do que um dia foi expresso pela Anatomia, não sendo mais suficiente a configuração anatômica do corpo para a definição do seu sexo.

Acerca da ação do mencionado Comitê sobre a atleta Maria Patiño em 1988, escreve Anne Fausto-Sterling (2002, p. 12-13):

Patiño apenas tinha que se apresentar ao “escritório central de controle da feminilidade”, raspar algumas células da bochecha, e tudo ficaria em ordem – ou ela assim pensou. Algumas horas depois da raspagem, recebeu um chamado. Alguma coisa não dera certo. Ela voltou para um segundo exame, mas os médicos ficaram em silêncio. Então, quando se dirigia ao estádio olímpico para começar sua primeira corrida, os funcionários de pista deram a notícia: ela tinha sido reprovada no teste de sexo. Ela podia parecer mulher, tinha a força de uma mulher e nunca tivera razão para suspeitar que não fosse mulher, mas o exame revelara que as células de Patiño continham um cromossomo Y e que seus lábios ocultavam testículos. Além disso, ela não tinha nem ovários nem útero. Segundo a definição do COI, Patiño não era uma mulher. Foi impedida de participar da equipe olímpica da Espanha. Os funcionários olímpicos espanhóis sugeriram a Patiño que fingisse um acidente e se retirasse sem dar publicidade a fatos tão embaraçosos. Diante de sua recusa, a imprensa européia acabou descobrindo o acontecido e o segredo foi revelado. Poucos meses depois de sua volta à Espanha, a vida de Patiño se esboroou. Os funcionários espanhóis lhe retiraram os títulos conquistados e impediram de voltar a competir. Seu namorado a abandonou. Foi despejada da moradia atlética nacional, sua bolsa de estudos foi revogada e, repentinamente, se viu diante da perspectiva de ter que lutar para sobreviver. A imprensa do país fez a festa às suas custas. Como ela disse mais tarde, “fui apagada do mapa, como se nunca tivesse existido”.

O que aconteceu a Maria Patiño se repetiu na vida de outras mulheres atletas no século XX, em todo o mundo. Elas tiveram suas vidas reviradas, espetacularizadas pela grande mídia. Nesse debate, Fausto-Sterling (2002, p. 14) chama a atenção para o que envolve a suposta verdade da ciência acerca da feminilidade dessas mulheres ou da validação (ou não) conferida em nome da ciência, pelos médicos, do que é uma mulher de verdade. A compreensão do que está em jogo não se evidencia se não pensarmos “o policiamento do sexo”, e este não faz sentido se não for deslocado do que a autora caracteriza como “contexto da política de gênero”.

O sexo é então apropriado como elemento de produção de tipos específicos de corpos e de modos de existência. Nesses casos, a forma de existência mulher é restringida ao que se inventou como marcadores moleculares determinantes do sexo e, por conseguinte, do gênero. No discurso da grande mídia, o que prevalece é a espetacularização de um corpo apresentado como anormal, monstruoso e do sujeito desse corpo, no caso da atleta Maria Patiño e de outras atletas, como aquela que enganou, mentiu sobre a sua suposta natureza. Nesse embaralhamento e confusão produzidos, não fica explicitada a política de gênero nem as formas de existências diversas da suposta natureza. Edinanci Silva (Brasil), Maria Patiño (Espanha), Caster Semenya (Índia) foram noticiadas como mulheres não verdadeiras ou como hermafroditas. Seus corpos foram divulgados e expostos como corpos anormais, desviantes ou mesmo monstruosos.

Foucault (2001) escreve sobre casos do século XIX de pessoas ditas hermafroditas e aponta como elas foram transformadas em “monstros” e “anormais”. A discussão realizada pelo filósofo a respeito da produção da monstruosidade e da anormalidade localiza e descreve as formas de atuação sobre esses corpos, ora reparando-os, ora tratando-os como “imperfeições da natureza”. São sanções físicas, subjetivas e morais às quais tais corpos foram e ainda

são submetidos. Enquadrados no campo da monstruosidade, anormalidade ou da imoralidade, eles sofrem as sanções de cada tempo histórico e sociedade.

O discurso midiático da anormalidade dos corpos intersex chega à escola por meios como, por exemplo, os textos da disciplina Biologia. Pautado nas verdades das ciências de origem, o “verdadeiro” ensino de Ciências e de Biologia é então privilegiado pelas propostas escolares e curriculares oficiais. Nesse sentido, Santos (2000, p. 231) argumenta que tais propostas “produzem com suas narrativas tanto a(s) ciência(s) como os sujeitos que as produzem” e defende que o conhecimento biológico é uma produção da linguagem, é uma invenção e, portanto, possui uma história, o que lhe permite afirmar que este conhecimento não está inscrito na natureza nem pode ser pensado como algo natural. Sua produção se inscreve em meio a diferentes poderes, políticas e interesses econômicos, fabricando processos de subjetivação que respondem e atendem à norma dada, ao padrão de existência humano imposto e normalizado.

Desse modo, a determinação do sexo pela Biologia, por meio de seus vários campos - Anatomia, Genética, Endocrinologia, etc - não é e nunca foi descolado da determinação do corpo e do gênero e de seus processos (políticos e econômicos) de produção e constituição. Ao afirmar que as atletas anteriormente mencionadas apresentam a configuração sexual A, B ou C, em razão da presença ou ausência de marcadores moleculares inventados, a essa configuração foi colado o questionamento de suas existências do ponto de vista do gênero: são mulheres?

O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudara

tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo [...] (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 15).

Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o “sexo”, mais claro fica que o “sexo” não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas idéias sobre o gênero (p. 19).

A recusa não está no que podem a ciência e o ensino de seus saberes e conhecimentos, ela reside no apagamento das diferenças (e dos sujeitos) e na produção de verdades que inviabilizam o jogo político no qual a ciência é produzida e invisibilizam a complexidade de maneiras de existir do humano. Desse modo, os ensinamentos escolares sobre o sexo são deslocados da arena política e de seus embates, como se as lições acerca dos modos, como a produção e a invenção do sexo, fosse descolado dessa arena. Desatrelam-se nas lições da Biologia escolar as multiplicidades de sexo e de corpos, buscando, como o fazem a ciência e alguns/as de seus/as profissionais, o manejo da sexualidade; perseguindo a manutenção do normal, do binarismo de gênero e da divisão sexual, macho ou fêmea, homem ou mulher.

Os ensinamentos acima referidos situam, por exemplo, que o que antes era considerado como hermafrodita, monstro moral, passa a ser pessoa intersex e continua sendo apresentada, nos textos escolares e da ciência, como forma de existência no campo da anormalidade ou “ambiguidade

genital”, “inadequação genital”, “genitália incompletamente formada”. E, assim, processa-se o descolamento entre sexo, gênero e corpo como materialidade política, histórica e cultural.

O curioso é a constatação de que, apesar de os campos da ciência e da tecnologia permitirem outras configurações corporais - produção de identidades e possibilidades com o corpo e o organismo biológico -, estas são localizadas muito mais como técnicas de atuação sobre o organismo do que como produção cultural e política que favorecem as mutações corporais. Nessa configuração, nos deparamos com os chamados textos complementares dos materiais didáticos das Ciências e Biologia escolares, nos quais são expostas as “correções” em corpos intersex. Mas que outras narrativas são possíveis pela Biologia escolar?

AS CIÊNCIAS E A BIOLOGIA ESCOLARES - ESPAÇO/TEMPO DE FABRICAÇÃO DOS GÊNEROS E DA SEXUALIDADE

Escritos resultantes de pesquisas ou ensaios teóricos que apontam para modos recorrentes de como as práticas educativas, curriculares e as disciplinas escolares Ciências e a Biologia, dentre outras, abordam o sexo e o gênero de forma binária, fragmentada e centrada no discurso biomédico. Estes textos ganham corpo em encontros acadêmicos e científicos na área das ciências humanas e, em particular, no campo da Educação e da Educação em Ciências¹. Os apontamentos para outras abordagens seguem sempre na direção de possibilidades de ruptura com o discurso dado. Entretanto, haveria outras

¹ Na área da Educação em Ciências, por exemplo, pode ser observado que tem sido crescente o número de trabalhos apresentados nos eventos organizados pelas Associação Brasileira do Ensino de Biologia (SBenBio) e Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

possibilidades narrativas a serem produzidas/veiculadas pela Biologia escolar? Considerando a sua intrincada relação com a reafirmação de propostas escolares centradas no discurso das ciências de origem, como produzir essas outras possibilidades?

Não há dúvida de que as respostas às questões formuladas estão longe de serem fechadas ou isoladas. Não se pode delas descolar a pergunta sobre a escola. Haveria mesmo a intenção desta instituição social de ocupar-se de narrativas que coloquem em funcionamento, pelos processos de ensino e de aprendizagem, o debate (ou as informações) acerca da maneira como o Estado gerencia o policiamento do corpo e a produção política do sexo e do gênero?

No contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de dezembro de 1996, e dos desdobramentos em políticas - curriculares, de formação docente, do livro (didático e paradidático) -, diretrizes e textos orientadores para a configuração de práticas curriculares e pedagógicas, houve uma proliferação da presenças expressões gênero e orientação/diversidade sexual. Recomendações e exigências foram postas em variados textos oficiais e ações de formação - no formato de curso extensão ou de pós-graduação lato sensu - produzidos e publicados ao longo dos anos 2000, para que a abordagem e atenção a estas dimensões fossem incorporadas aos currículos, projetos e práticas pedagógicas. Paradoxalmente, tal proliferação não parece ter ocorrido com a mesma intensidade no interior das escolas e das práticas educativas lá existentes.

Em pesquisa realizada com professores e professoras de Biologia do ensino médio em escolas públicas da rede estadual na cidade de Uberlândia, por exemplo, há a constatação da não articulação ou da incompreensão por parte deles/as de como pensar a relação entre cultura e biologia, da noção de sexualidade, corpo, sexo e gênero em aulas de Biologia

no nível de ensino em que atuam². Quando perguntados(as) nos encontros do grupo focal (GF) sobre os modos como pensavam a articulação entre conhecimento biológico e culturas, professores/as participantes da pesquisa manifestaram que “sentiam muita dificuldade para pensar essa articulação”. Para eles e elas, essa era uma perspectiva desconhecida até aquele momento do GF.

Em sua grande maioria, os professores e professoras relataram que a articulação apontada pela pesquisadora lhes era distante. Questionados/as sobre as indicações presentes nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, nos editais do Programa Nacional do Livro Didático para a articulação entre conhecimentos biológicos e culturas, eles e elas alegaram desconhecê-las, o que nos fez perguntar pela distância entre as proposições e o que, de fato, ocorre na escola.

Quanto à abordagem da sexualidade e do gênero em aulas de Biologia, o grupo, à exceção de uma professora, assinala para a redução destas à reprodução humana, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

“Trabalhar a sexualidade não seria trabalhar reprodução, métodos contraceptivos, DSTs, professora?” pergunta o Prof. Davi à pesquisadora. Em complemento a sua fala, a Profa. Lis indica que “os alunos e as alunas fazem muitas perguntas sobre o ato sexual e métodos contraceptivos”, e a Profa. Rosa destaca que aborda esses temas, mas fala de outros

² Trata-se da pesquisa realizada no período de dezembro de 2011 a fevereiro 2014, com financiamento do CNPq, intitulada Conhecimento Biológico e Culturas: uma análise das propostas metodológicas presentes nos livros didáticos de Biologia selecionados no PNLD/2012, coordenada pela autora deste texto. Do ponto de vista metodológico, foram realizados grupos focais com professores/as de Biologia da rede pública estadual da cidade de Uberlândia-MG. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia - protocolo CEP/UFU 246371.

assuntos relacionados a sexualidade: “A sexualidade não se restringe apenas a esses conteúdos biológicos, mas consigo pensar assim e abordar outros temas porque participei de formação que me permitiu estudar e acessar outras informações sobre sexualidade.”.

No tocante às discussões de gênero nenhum(a) professor(a) apontou para possibilidades de articulação com o conhecimento biológico. Rosa indagou: “mas gênero não é uma construção social?”.

Os relatos do grupo de professores e professoras fazem pensar que algo acontece entre o que se formula por meio de textos, documentos e outras ações e a vida que corre na escola. Assim, a possibilidade de apresentar a complexidade do sexo de um corpo, via processos de ensino das Ciências e Biologia, passa, invariavelmente, por decisões e embates sociais, políticos e da materialização efetiva de experiências produtoras de formas de pensamento que favoreçam a ruptura com os modos hegemônicos de narrar o sexo, o gênero e o corpo. Isso significa dizer que colocar professores e professoras, alunos e alunas, em contato com narrativas culturais e do conhecimento científico que conduzam a outras imagens de pensamento é uma posição política que alteraria os modos como a escola participa e contribui para a produção das verdades sobre o sexo, os corpos, os gêneros e, enfim, os sujeitos humanos.

A experiência tem mostrado a escola como

[...] um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classicismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos,

cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2014, p. 191).

O que Rogério Diniz Junqueira (2014) aponta é o disparador para o questionamento acerca dos modos como os debates sobre o corpo, a sexualidade, o sexo e o gênero, têm sido localizados e assumidos pelas políticas e debates públicos no entorno e no interior da escola e da educação escolar. Não é recente a denúncia apresentada pelo pesquisador na citação. Tal denúncia situa-se também na produção e reprodução da matriz heteronormativa, da heterossexualidade compulsória e “[...] rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do ‘dimorfismo sexual’, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades” (JUNQUEIRA, 2014, p. 191-192).

Assim, desmontar o modus e estruturação da escola para torná-la espaço da apresentação da imbricação entre dimorfismo sexual, gêneros, corpos, sexualidade e políticas de subjetividades deve ser o desafio a quem se interessa pela desconstrução das formas de padronização da vida e das subjetividades. O enfrentamento de tal desafio é o enfrentamento não somente das políticas educacionais, mas das “políticas de ciência e do corpo” (FAUSTO-STERLING, 2002). Tais políticas operam com modos de pensamento que (re)produzem os binarismos e a diferença sexual na produção do sexo, do corpo e dos gêneros, de maneira a (re)produzir e reiterar a matriz heteronormativa e binária de alinhamento sexo-gênero-corpo, como argumenta Butler (2003). Na escola, as disciplinas escolares são as tecnologias que operam com o pensamento, como as Ciências e Biologia, que, por meio de práticas pedagógicas fazem borrar os corpos que não cabem nos binarismos e desaparecer o que ocorre nas fronteiras do gênero.

No entanto, tais disciplinas têm potência de apresentarem a produção da ideia de sexo no diálogo com a história da ciência, de modo a favorecer o questionamento

sobre como foi e tem sido construída essa noção e sobre como ela se torna central para a produção dos sujeitos humanos e determinação social acerca de como podem e devem viver seus corpos e suas vidas.

OS TERRITÓRIOS DAS CIÊNCIAS E BIOLOGIA E AS IDEIAS DE SEXO E DE GÊNERO

As formulações de Laqueur (2001) e Fausto-Stterling (2002) e as investigações de pesquisadoras brasileiras³ acerca do corpo, gênero, sexualidade e educação, que se articulam, de algum modo, com as relações entre as Ciências e a Biologia na escola, permitem que seja possível apontar que estas disciplinas (área do conhecimento) carregam potencialidades para outras configurações discursivas acerca da ideia de sexo e de gênero no espaço escolar.

Uma dessas potencialidades assenta-se na possibilidade de que, na escola, tais disciplinas podem contribuir para fazer pensar sobre as perguntas “o que é o sexo?”, “qual a participação do campo do conhecimento biológico na produção da ideia do sexo?” e “como esta ideia tem sido articulada a ideia do gênero?”. Essas disciplinas e campo de conhecimento também podem favorecer o diálogo entre sexualidade, sexo e reprodução de modo a desvelar como esses campos foram entrelaçados historicamente, em especial, no espaço escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que as “explicações” biológicas são, sem dúvida, uma daquelas que foram implicadas nas formas como se operou com a produção de corpos, de

³ Dentre elas, citamos SCHWANTES, Lavinia; HENNING, Paula; RIBEIRO, Paula Regina Costa (2015). MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO Paula Regina Costa (2014). ARNT, Ana de Medeiros; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de (2005).

gênero e de sexualidade nas sociedades ocidentais. Desvelar tais explicações e propiciar a discussão no entorno da ideia de que o sexo não é uma categoria estritamente biológica é uma possibilidade de que, por meio de aulas de Ciências e Biologia, se façam circular leituras na escola que coloquem em xeque formulações empíricas e conceituais a partir das quais têm sido processados modos de vida e de viver centrados, por exemplo, no binarismo de gênero e numa matriz compulsória da heterossexualidade. Provocar esse deslocamento nas formas de apreender a ideia do sexo e sua correlação com a ideia do gênero e de sexualidade faz problematizar a questão acerca da origem da homossexualidade; por exemplo, se ela é genética, endocrinológica ou não, sempre colocada no contexto escolar por livros didáticos, falas de alunos/as ou em aulas de Ciências e Biologia.

Favorecer esse deslocamento seria propor outras alternativas de pensamento como aquele defendido por Judith Butler (2014, p. 254) a partir de Luce Irigaray, de que “[...] o sexo não é uma categoria biológica nem social, (e assim é distinto de ‘gênero’), mas uma categoria linguística que existe, por assim dizer, na divisa entre o social e o biológico”. Desse modo, as autoras apontam para a impossibilidade da quantificação do sexo - ele “não é um”. Portanto, a masculinidade e feminilidade não podem ser quantificadas. Butler (2014, p. 255) assinala para a existência de perspectivas que insistem que “[...] transgêneros não é exatamente um terceiro gênero mas um modo de passagem entre os gêneros uma figura intersticial e transicional de gênero que não é redutível à insistência normativa de um ou dois”.

As experiências bissexuais, homossexuais e transexuais - marcadas pela multiplicidade do que pode ser chamado de identidade de gênero e sexualidades - não cabem em enunciações e discursos que as colam à presença ou não de um determinado tipo de gene ou cromossomo. Assim, as múltiplas e variadas experiências que entrecruzam as dinâmicas

sexuais e de gênero experimentadas pelos sujeitos apontam para a complexidade das relações aí engendradas e tecidas. O discurso biomédico acerca do sexo, do gênero e da orientação sexual é insuficiente para dar conta da multiplicidade e das divergências que comportam tais dinâmicas, pois, por exemplo, ao suprimir as diferenças estabelecidas entre as mulheres e no conceito mulher, como entre os/as homossexuais e outros grupos, no interior mesmo dessas categorias, criam uma falsa ideia de unidade, de que as ideias de homem e de mulher são homogêneas, que comportam o mesmo.

Salienta-se, então, que a biologia ensinada e repetida em muitas escolas deste país, a partir de suas narrativas anatômicas, genéticas e endocrinológicas, não é suficiente para estabelecer o diálogo com a cultura e suas variáveis em sua articulação com a produção do gênero, das masculinidades e das feminilidades. Ambas são forjadas na linguagem, em relações de poder e de saber, produções sociais e históricas que consomem e fazem emergir processos subjetivos e de identificação e, assim, não cabem em narrativas essencialista de uma biologia ou natureza dada.

Com isso, temos assistido a, por exemplo, práticas de violência contra mulheres, crianças e adolescentes, justificadas pela presença do hormônio testosterona na corrente sanguínea dos agentes da violência. Dessa forma, a violência praticada por homens adultos tem forte argumento no seu comportamento, naturalmente, agressivo. De modo igual, lições e narrativas que posicionam as mulheres em lugares de passividade, de afetuosidade; homossexuais e transexuais como sujeitos cujas vidas são reduzidas apenas ao ato sexual retirando-se deles/as todas as suas dimensões do existir também são assentadas em enunciações centradas numa suposta biologia que revela uma natureza dada.

A tarefa de desvelamento da narrativa biológica como conhecimento interessado, político e culturalmente produzido, pode importar a biólogos(as), professores(as) de Ciências e

Biologia sensíveis ao desvelamento da biologia como prática social e cultural e, assim, contribuir para o debate sobre o tão criticado e debatido determinismo biológico. Tal tarefa tem forte compromisso com a problematização dos processos de produção de pensamento que historicamente são apropriados para justificar modos de masculinidades e feminilidades engendrados ao discurso biológico, apagando as relações de poder e modos de subjetivação que posicionam e justificam ações de homens e de mulheres.

Por outro lado, estes/as profissionais, ao tomarem as explicações biológicas como produção política e cultural, têm como possibilidade participar do debate a respeito do que se tem dito em nome da biologia e como essa forma de conhecimento tem participado da produção de sexos, de gêneros e de sexualidades. Isso permite a afirmação de que, sem dúvida, os territórios das Ciências e Biologia são implicados com processos de produção de homens e de mulheres, de homossexuais, bissexuais, heterossexuais, assexuais, transexuais, entre outras possibilidades de expressão sexual e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, defendemos que a naturalização de modos de pensar e agir é uma das estratégias que produzem efeitos sobre os sujeitos, os grupos e as sociedades. Essa estratégia tem sido operada, dentre outros espaços, pela escola, via disciplinas escolares, sendo que os territórios do Ensino de Ciências e Biologia se constituem em espaço e tempo de fabricação dos gêneros e das sexualidades, mobilizando práticas e textos que podem tanto contribuir para a manutenção da cultura discursiva dominante do sexo e do gênero quanto participar de processos de transgressão desta. Apostamos ainda que esses territórios apresentam possíveis potencialidades

para outras configurações discursivas acerca da ideia de sexo e de gênero.

Não é possível finalizar este texto desconsiderando o momento de tensões e conflitos no qual estamos vivendo, particularmente no Brasil, em torno do que somos e podemos ser a partir de nosso corpo, dos limites do nosso gênero e do exercício de nossa sexualidade. Estamos vivendo, ao longo deste ano (2015), ações e ataques de parte de parlamentares do Congresso Nacional e, conseqüentemente, ações do Estado brasileiro, sobre nossos corpos e nossas experiências de sexualidade. Tais ações e ataques, advindos de setores conservadores da sociedade e de grupos constituídos por parlamentares de fundamentalismo religioso, não são tão recentes. Em 2011, o veto do governo federal ao que ficou divulgado de modo preconceituoso por parte da mídia e de parlamentares como “Kit Gay” foi um dos marcos contra o alcance das conquistas democráticas de direitos civis, humanos e sociais de movimentos sociais do campo Feminista, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Vetou-se a publicação e uso por docentes de material educativo produzido no contexto do “Programa Brasil Sem Homofobia”, um programa cujo objetivo é o de combater as violências comprovadas contra a população LGBT.

Em 2014, os parlamentares atacaram as proposições da inserção das questões de gênero e de orientação sexual no Plano Nacional de Educação e se articularam no âmbito dos estados e municípios brasileiros de modo a, por meio da invenção da expressão “ideologia de gênero” e de discursos de medo e ataque à família brasileira, mobilizarem a retirada das mencionadas questões dos planos municipais e estaduais de educação em muitas cidades brasileiras. Assistimos à formulação de Projetos de Lei⁴ que contraria a toda formulação

⁴ O projeto de Lei 5069/2013 é de autoria do deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), atual presidente da Câmara de Deputados Federais no Brasil.

jurídica no âmbito nacional e internacional que retira a proteção e direito de mulheres violentadas sexualmente, pois restringe o atendimento a elas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

A ação do grupo de parlamentares produz atos de rivalização e violência entre pessoas. São fabricadas verdades que rasgam a garantia da dignidade a grupos de pessoas que, estatística e cientificamente, têm sido apresentados como alvos cotidianos de violência e de exclusão.

O governo federal e, por conseguinte, o Estado brasileiro, ao recuar e vetar o material didático produzido no contexto do Programa Brasil sem Homofobia, sancionar sem se posicionar o atual Plano Nacional de Educação, destituir a Comissão de Gênero criada pelo Ministério da Educação (2015) em um tempo recorde, contribui para reafirmar as violências e preconceitos vividos pelas mulheres e população LGBT em nosso país e no interior das nossas escolas.

As interpretações apresentadas na formulação da verdade do que se tem nomeado por ideologia de gênero fazem uso de supostas verdades sobre o sexo ditas como do campo do conhecimento biológico e do campo religioso. São dois campos discursivos que assistimos serem apropriados para a produção de retrocessos e veiculação de interpretações biológicas que terminam servindo de apoio para a proliferação e manutenção do sexismo, machismo, homofonia e transfobia, ou seja, de formas violentas e discriminatórias que ferem o que se configura como estado democrático.

Tais interpretações e práticas contribuem para a manutenção e proliferação de relações de poder e de controle sobre os corpos, de heterossexualização da cidadania, como aponta Leticia Sabsay (2014) em entrevista a Revista Cult⁵.

⁵ A pesquisadora assim afirma: “Quando falamos do conceito de cidadania sexual, as primeiras coisas que nos vêm ao imaginário são as leis como as do casamento igualitário, identidade de gênero e basicamente uma quantidade de demandas que têm a ver com a inclusão e reconhecimento

É necessário se perguntar sobre a ingerência e os papéis que o Estado deveria ou não ter sobre os corpos das pessoas. Como ter um Estado que proteja e habilite ao mesmo tempo? Essa sempre é uma tensão difícil; por um lado, o Estado protege certos direitos ou assegura a provisão e justa distribuição de certos recursos sociais (acesso à saúde, à educação etc.), mas, ao mesmo tempo, não deve ter a ingerência sobre como utilizamos nossos corpos. Esta é uma discussão que aparece a todo tempo em grupos: como articular as demandas ao Estado para que haja menos controle possível por parte dele? Como fazer para que o Estado seja suficientemente democrático para cuidar sem controlar?

Tais perguntas em contexto de extremo conservadorismo devem servir para que profissionais da educação, professores/as das Ciências e Biologia, pesquisadores/as do campo da educação e das Ciências Biológicas também perguntem sobre os modos como esse campo de conhecimento e disciplinar pode, efetivamente, contribuir para o questionamento das práticas do Estado sobre os modos como vivemos os nossos corpos e como esse campo/área pode ser instrumento de desvelamento de ações de

dos direitos sexuais das chamadas minorias, ou sexualidades não-heteronormativas. É necessário deixar claro que a cidadania sempre foi sexual; quando ela não está marcada pela sexualidade, geralmente é construída com base no pressuposto heterossexual. Quando não é sexual, tende a ser heteronormativa, porque está montada sobre um modelo de sujeito e um modelo de vida que é concebido como ‘naturalmente’ heterossexual.”. Por sua vez, há necessidade de se generizar a cidadania, porque quando ela não é generizada, tende a ser masculina. Também é preciso sexualizá-la, isto é, “des-heterossexualizá-la” ou “des-heteronormativizá-la”. Creio que este é um campo político que não se pode abandonar”. Para ler a entrevista na íntegra, acesse <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/des-heterossexualizara-cidadania-e-ainda-uma-frente-de-batalha/>.

ingerência de grupos e do Estado sobre a vida e a existência humana. Realizar essa tarefa é nos colocarmos como profissionais de um campo de conhecimento e saber que se compromete com a vida e com formas plurais de existir.

REFERÊNCIAS

- ARNT, A. de M.; SOUZA, N. G. S. de. Os nomes do corpo das aulas de Biologia. *Enseñanza de las Ciencias*, Granada (Espanha), v. extra, n. 7, p. 1-5, 2005.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-74, 2014.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002.
- FOUCAULT, M. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 69-100.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Annual Review of Critical Psychology* (Online), v. 11, p. 189-203, 2014.
- LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 374 p.
- MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Para além de um corpo transparente: investigando métodos e estratégias de esquadrihar o sujeito homossexual. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos* (Impresso), v. 22, n. 2, p. 461-481, abr./jun. 2015.
- SABSAY, L. Des-heterossexualizar a cidadania é ainda uma frente de batalha. 2014. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/des-heterossexualizara-cidadania-e-ainda-uma-frente-de-batalha/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

SANTOS, L. H. S. dos. A Biologia tem uma história que não é natural. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 229-256.

SCHWANTES, L.; HENNINIG, P.C.; RIBEIRO, P. R. C. Fazer o desconhecido ser descoberto: atualização nos modos de enunciar a Ciência nos grupos da região sul da Rede Nacional Educação e Ciência Novos Talentos da Rede Pública (RNEC/NT). *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)*, v. 17, p. 173-191, 2015.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO E POLÍTICAS DO CORPO FEMININO NA PINTURA EUROPEIA: ALGUNS CASOS DE ESTUDO

Fernando Moreira Marques

Fernando Moreira Marques

Mestre em Ciências da Educação. Professor destacado no Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens de Coimbra da FPCCS. Investigador na Universidade de Aveiro - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

E-mail: fernandommarques@campus.ul.pt



VIOLÊNCIA DE GÊNERO E POLÍTICAS DO CORPO FEMININO NA PINTURA EUROPEIA: ALGUNS CASOS DE ESTUDO

Fernando M. Marques

INTRODUÇÃO

Na base deste texto está um trajeto de pesquisa mais vasto que visa aprofundar a compreensão das dinâmicas culturais que (re)produzem a desigualdade de gênero.

O modo como a violência de gênero discursa no campo artístico para legitimar a subordinação das mulheres é o tema central deste estudo.

Como ponto de partida para a leitura dos casos apresentados recorre-se a um conjunto de ferramentas teóricas oriundas de diferentes campos do conhecimento das ciências sociais e humanas. Assim, os conceitos de hegemonia cultural, poder simbólico, violência simbólica, ordem de gênero e arte feminista são mobilizados para dar sentido à tessitura analítica.

O percurso inicia-se pela (re)visitação da primeira exposição coletiva de arte feminista norte-americana onde a problemática da violência de gênero foi satirizada, para focar, em seguida, uma intervenção artística motivada pela crua realidade contemporânea do feminicídio testemunhado em relatos policiais. Com estas duas manifestações performativas de arte feminista separadas por quase quatro décadas, constata-se uma realidade persistente, ao mesmo tempo que se afirma um desejo forte de transformação social.

Continuamos pelo trilho simbólico da violência de gênero em três casos paradigmáticos da pintura europeia, celebrizados em museus e manuais de história da arte como exemplos de genialidade criativa.

Em breves notas finais, recompõe-se o percurso das imagens nas suas linhas mestras e retorna-se à performance como meio de desligar o género da violência.

ALGUNS TÓPICOS DE PARTIDA

A violência de género é hoje uma preocupação que afeta as expectativas de desenvolvimento humano à escala global. A crescente compreensão dos efeitos individuais e coletivos que resultam da sua reiteração tem motivado esforços para manter na agenda política internacional a discussão de planos de ação capazes de fazer face à complexidade das suas manifestações sociais.

Inscrevendo-se nesse paradigma político, a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica, adotada em Istambul, a 11 de maio de 2011¹, mobiliza as definições de “violência contra as mulheres”, “violência de género exercida contra as mulheres” e “género” que constituem consenso internacional em documentos jurídico-políticos. Assim, a violência contra as mulheres “constitui uma violação dos direitos humanos e é uma forma de discriminação, abrangendo todos os atos de violência de género que resultem, ou possam resultar, em danos ou sofrimentos físicos, sexuais, psicológicos ou económicos para as mulheres, incluindo a ameaça de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto na vida pública como na vida privada”. Por sua vez, a violência de género exercida contra as mulheres “abrange toda a violência dirigida contra a mulher por ser mulher ou que afeta desproporcionalmente as mulheres”. Por último, o conceito de género “refere-se aos papéis, aos comportamentos, às

¹ Portugal, Resolução da Assembleia da República n.º 4/2013 que aprova a Convenção de Istambul.

atividades e aos atributos socialmente construídos que uma determinada sociedade considera serem adequados para mulheres e homens”.

Em termos históricos, a violência de gênero é uma manifestação da hegemonia patriarcal. A sua abrangência é panóptica, atingindo tanto a materialidade dos corpos quanto a expressão da subjetividade. O conceito de hegemonia que emerge do pensamento de Gramsci associa domínio e sujeição². Na sua perspectiva, o poder já não está apenas ligado ao monopólio do uso da força mas também ao modo como as pessoas pensam, se veem a si mesmas e estruturam a relação com outras pessoas e instituições. O poder pressupõe a relação entre a força e a aquiescência. A forma como uma sociedade é governada e estruturada imbrica-se nesta dimensão relacional do poder e justifica os modos da sua ‘posse’ e do seu uso.

A violência sobre as mulheres ganha inteligibilidade social e política quando é lida a partir da cultura patriarcal. Nessa perspectiva, Leonor Cantera define o patriarcado como um modo de organização sociocultural, no qual a dominação masculina estrutura as relações sociais na base de relações de poder assimétricas e hierárquicas. Neste contexto, com fundamento na diferença sexual, estabelece-se a divisão dos papéis masculinos e femininos e opera-se a distribuição desigual da violência entre quem a pode e deve exercer e entre quem a ela deve ser sujeita. A lógica patriarcal concebe a violência como padrão de domesticação e amansamento da mulher (Alencar-Rodrigues e Cantera, 2012:119).

A ordem de gênero patriarcal funda-se na supremacia da masculinidade, na ideia de matrimônio legítimo de matriz heterossexual e na descendência biogenética. Até há muito pouco tempo, como sabemos, a ideia de constituição de família era restrita a esta matriz heteronormativa. Em muitas sociedades contemporâneas, a homossexualidade só ganha

² Ver desenvolvimento do conceito em Szurmuk e Irwin (2006:124-130).

direitos de cidadania com a instituição do casamento entre pessoas do mesmo sexo ou com o seu substituto legal, a união de facto.

A perspectiva de R. W. Connell (1987) sobre a ordem de género integra os conceitos de patriarcado e de masculinidade numa teoria global que procura explicar os processos sociais que historicamente têm mantido as mulheres em situações subordinadas. Para Connell, nas sociedades capitalistas ocidentais, as relações de género continuam a ser definidas pelo poder patriarcal que mantém o domínio dos homens sobre as mulheres, à volta do qual se organizam os diferentes tipos de masculinidade e feminilidade, fruto de interações e práticas quotidianas. A ordem de género constitui-se em padrões de relações de poder entre masculinidades e feminilidades que atravessam vários aspetos da sociedade, sendo três deles fundamentais: o trabalho (divisão sexual do trabalho), o poder (relações sociais de autoridade, violência e ideologia) e a cathexis (relações íntimas, emocionais e pessoais, incluindo o casamento, a sexualidade e a educação das crianças). A ordem de género pressupõe uma hierarquia tendo no topo, em posição dominante, a masculinidade hegemónica, relativamente à qual todas as outras formas de masculinidade e feminilidade são subordinadas. Esta hegemonia exerce-se através de uma dinâmica cultural que se estende a todos os campos da vida privada e social, desde as relações afetivas e sexuais à produção científica, desde a comunicação social às práticas de lazer, desde a educação à criação artística.

Durante muito tempo, a violência sobre as mulheres foi tolerada no âmbito doméstico como uma forma de expressão legítima dos papéis de género. As formas de violência sancionadas pela ordem jurídica podiam ser tanto de natureza física, sexual e económica como de limitação de direitos individuais, políticos e sociais. Em todos os casos, elas foram (e ainda são) historicamente em desfavor das mulheres. Com o

desenvolvimento das sociedades democráticas fundadas nos direitos humanos, o sexo e o género tornaram-se núcleos ativos de produção de novas cidadanias, abrindo espaços à liberdade individual e à produção da diferença. No entanto, nestes recentes territórios abertos à diversidade, as práticas socioculturais têm mostrado frequentes descontinuidades com a discursividade jurídico-política. A violência de género é um exemplo evidente de como as transformações sociais não são lineares nem alheias aos significados que o sexo e a sexualidade têm para as pessoas, enquanto sujeitos situados em redes sociais onde constantemente se (re)veem, (re)fazem e (re)pensam.

Os conceitos de poder simbólico e de violência simbólica cunhados por Pierre Bourdieu (1989) são também aqui fundamentais para a compreensão dos dispositivos culturais que configuram a dominação masculina (Bourdieu, 1999). Na sua teoria “o poder simbólico é esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. [...] Poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 1989:7-8).

Interagindo com estas abordagens, a crítica feminista tem questionado estruturas fundamentais do patriarcado como a família tradicional, a heteronormatividade e a superioridade masculina. A perspetiva de género dela decorrente é essencial para compreender a violência de género no quadro das relações heterossexuais, tanto mais que em alguns campos da produção científica, cultural e artística a sua aparente ‘invisibilidade’ exige processos de desconstrução e interpretação do significado que só por essa via são acessíveis.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO E ARTE FEMINISTA

O sexo, a sexualidade e o poder são os territórios críticos da violência de gênero. Com maior ou menor visibilidade deste facto, a arte feminista, nas suas diversas propostas e movimentos, tem procurado acrescentar pontos de vista sobre as relações de poder que se imbricam na ordem de gênero patriarcal e desconstruir o seu *modus faciendi*.

Em setembro de 1970, Judy Chicago fundou o primeiro programa norte-americano de educação artística feminista no Fresno State College com o objetivo de gerar autorrepresentações alternativas às definições normativas do corpo feminino e de revalorizar certos aspetos da experiência corporal das mulheres tradicionalmente desdenhadas pelo patriarcado (Mayayo, 2011: 93-94). A experiência decorreu com quinze estudantes comprometidas com a luta feminista que foram instadas a libertarem-se das definições estereotipadas do 'feminino' e a assumirem a importância da experiência pessoal como ponto de partida da criação artística. A violência sexual contra as mulheres foi um dos temas centrais das sessões, o que originou a criação de uma série de obras.

Da partilha desta experiência com Miriam Shapiro surgiu a ideia de implementar o programa de educação artística feminista no campus do California Institute of the Arts (Cal-Arts) de Valencia, Los Angeles, onde ela era professora. O primeiro projeto desenvolvido foi uma exposição de arte coletiva designada *Womanhouse* (1972) usando para o efeito uma casa abandonada de Los Angeles³. O projeto foi inspirado no livro *A mística feminina* (1963) de Betty Friedan e consistiu num conjunto de instalações e performances que questionavam o tradicional confinamento das mulheres ao âmbito doméstico

³ O projeto deu origem ao documentário *Womanhouse* (1974) dirigido por Johanna Demetrakas com a participação de Judy Chicago, Miriam Shapiro e Nilka Elkins. <http://womanhouse.refugia.net/>

e reprodutivo. As intervenções não caracterizavam apenas a mulher imersa no lar, mas “permeabilizavam as fronteiras entre o espaço público e o privado fazendo entender que a experiência pessoal das mulheres constituía um espaço político e que a performance possibilitava uma transformação das suas vidas” (Del Río e Cintas Muñoz, 2013).

A peça *The Cock and the Cunt Play*, com guião criado por Judy Chicago, versava a violência sexual e foi apresentada na sala de estar de Womanhouse, transformada em espaço teatral. A performance foi realizada por Faith Wilding e Janice Lester, vestidas de preto, recriando as lutas conjugais entre um marido, armado de uma enorme escultura em forma de pênis e uma mulher, provida de uma grande vulva cor-de-rosa (Mayayo, 2011:100). Os órgãos sexuais exagerados e os diálogos serviram para estabelecer a relação entre o biológico (ter pênis ou vagina) e o cultural (o género entendido como os papéis que o homem ou a mulher desempenham). Num dos atos, a mulher pedia ao homem que lavasse os pratos e este respondia que não o fazia porque tinha pênis: “Um pênis significa que não lavas os pratos. Tu tens uma vagina. Uma vagina significa que tu lavas os pratos”. Ela, então, pergunta: “Não vejo em que lugar da minha vagina está escrito isso” (Chicago, 2006:209). Noutra cena, depois de ter relações sexuais, a mulher exclama que um dia gostaria de ter um orgasmo e ele mata-a. Nas palavras de Judy Chicago “a performance é realizada por duas mulheres, cada uma com uma peça de plástico que designa o respetivo sexo. Elas representam o homem e a mulher que se envolvem na velha batalha sobre direitos e deveres domésticos e sexuais. “Ela” quer que “ele” a ajude a lavar os pratos e lhe dê gratificação sexual. “Ele” fica indignado com estas exigências e descarrega a sua raiva sobre ela, matando-a com o seu falo de plástico. A peça é realizada ao ritmo do teatro de fantoches”⁴.

⁴ Texto reproduzido do catálogo Womanhouse em <http://womanhouse.refugia.net/>

Nestes diálogos demonstra-se como na cultura patriarcal se assumem as conexões entre diferenças biológicas e papéis de género em função dos órgãos genitais. Judy Chicago critica aqui a naturalização do género e a sua fixação em padrões sociais de desempenho sexual e familiar.



Cock and Cunt Play, Womanhouse, 1972.
Faith Wilding e Janice Lester vestidas de pénis e de vagina
<http://womanhouse.refugia.net/>

Para Beatriz Preciado (2013), Whomanhouse supõe uma crítica do espaço doméstico como tecnologia de produção e dominação do corpo feminino e das instituições matrimoniais e sexuais como regimes de reclusão e disciplina⁵.

Cerca de quatro décadas depois, num registo diferente onde o corpo feminino ganha outra centralidade, a artista e ativista cultural mexicana Lorena Wolffer criou a performance *Mientras dormíamos (el caso Juárez)* para problematizar a

⁵ <http://lemagazine.jeudepaume.org/blogs/beatrizpreciado/2013/10/03/volver-a-la-womanhouse/>

violência contra as mulheres e a indiferença social que ela suscita. A estreia ocorreu, em 2002, no Museo de la Ciudad de Querétaro sendo, posteriormente, apresentada em Nova Iorque e em diversas cidades europeias⁶. Em *Autoconfesiones* (2006), Lorena Wolffer apresentou as coordenadas da peça: “nela pretendo registrar os assassinatos de mulheres na Ciudad Juárez ao mesmo tempo que abordo a permissividade que subsiste no México a propósito da violência contra as mulheres. Utilizo o meu corpo como um mapa simbólico que documenta e narra a violência em cinquenta dos casos, recolhidos de reportagens encontradas na internet. Sobre uma laje de morgue, a peça centra-se em reproduzir no meu próprio corpo - com uma caneta cirúrgica - cada uma das contusões, cortes e tiros que estas mulheres sofreram. Assim, o meu corpo transforma-se num veículo de representação da violência sobre a mulher em Ciudad Juárez, hoje aparentemente institucionalizada”.



Mientras dormíamos (el caso Juárez)
<http://www.lorenawolffer.net/00home.html>

⁶ Ver mais referências na página web da artista em <http://www.lorenawolffer.net/>

A performance produz uma forte impressão. A tensão entre o corpo sensual da atriz que se desnuda e as marcas da violência que se vão multiplicando à flor da pele faz emergir um território de profanação que se sobrepõe à carga erótica inicial. Os gemidos de dor acrescentam ambiguidade, rapidamente desfeita com a locução em áudio dos boletins policiais de ocorrência, onde se descrevem pormenorizadamente os atos de violência masculina e as suas marcas⁷.

Esta e outras intervenções artísticas que Lorena Wolffer tem realizado sobre a violência de gênero e o feminicídio no México têm a mesma premência em Portugal e no Brasil como em muitos outros países do mundo. À medida que aumentam os observatórios e se conhecem as estatísticas oficiais, sobressai a capilaridade sociohistórica do problema e a necessidade de fazer murchar as raízes culturais que o alimentam.

Embora espaçadas no tempo, estas duas performances abordam a questão política e cultural da violência de gênero do ponto de vista da arte feminista. Em ambas se busca a desconstrução de estereótipos e o desfazer do gênero como expressão naturalizada da ordem patriarcal. Inseridas num paradigma de renovação e desmaterialização da obra de arte com base na centralidade do corpo-artista - o objetivo já não é produzir um 'objeto' de contemplação - estas performances intensificam a crítica político-social e apoiam processos de re-subjetivação que reinventam o sujeito.

O MATRIMÓNIO COMO MODO DE DISCIPLINAMENTO

A submissão das mulheres ao desejo sexual masculino tem sido representada na pintura europeia com intuítos

⁷ Ver o portfolio da artista em <http://www.lorenawolffer.net/00home.html>

pedagógicos e políticos. Um dos casos paradigmáticos deste discurso sexista baseia-se na inculcação do medo da morte e do sofrimento eterno. É a danação da carne e da alma. A estratégia usada põe muitas vezes em jogo a literatura e a sua recriação pictórica. É o caso da *História de Nastagio degli Onesti* de Sandro Boticelli. Aqui, uma narrativa moralizadora torna-se a doutrina do sexo obediente e solícito em ambiente cortesão. A imagética é sensorial e terrífica, apresentando elevado grau de pregnância. A violência que dela se desprende arrepiamos e cola-se ao imaginário.

A versão pictórica da *História de Nastagio degli Onesti* narrada no *Decameron* de Bocaccio⁸ foi o presente escolhido por Antonio Pucci⁹ para o casamento do seu filho Giannozzo com Lucrezia di Piero Bini. A encomenda foi feita em 1483 ao pintor florentino Sandro Boticelli, protegido de Lorenzo de Médici, ao círculo do qual todos pertenciam. O conjunto pictórico é composto por quatro painéis dispostos segundo a trama da narrativa. Os três primeiros pertencem ao Museu do Prado e o quarto, de coleção particular, está exposto no Palazzo Pucci, em Florença.

Nastagio degli Onesti, o protagonista do conto, usa a imensa fortuna, da qual foi herdeiro por súbito falecimento do pai e do tio, para seduzir a bela filha de Paolo Traversari, mais rica e nobre do que ele, por quem estava apaixonado. Mas ela responde a todas as suas tentativas com desprezo. Como não obtém sucesso, é aconselhado por familiares a sair da cidade de Ravena, onde residia, para que a distância e o tempo o curem dessa obsessão e o impeçam de gastar toda a riqueza. Sai, então, da cidade para um bosque afastado e instala-se com a sua

⁸ Trata-se da oitava novela da quinta jornada que é presidida pela *Fainha Fiammetta*. A temática desta jornada é a fortuna que encontram as pessoas que amaram em sofrimento. A obra *Decameron* de Giovanni Bocaccio foi traduzida em Portugal pela primeira vez por Alfredo de Amorim Pessoa, em 1887.

⁹ O arquiteto António Pucci pertencia à família Pucci, uma das mais influentes em Florença durante o renascimento, tendo sido aliada de Lorenzo de Médici.

comitiva em tendas. Um dia, adentra-se inadvertidamente no bosque enquanto meditava. Aí, tem a visão terrífica de uma jovem mulher a ser violentamente mordida por dois mastins do cavaleiro Guido degli Anastagi que a perseguia de espada em riste com a qual depois a trespassou, lhe arrancou o coração e o deu a comer aos cães. Estupefacto, soube pelo cavaleiro que a cena se repetia periodicamente no mesmo local e que na sua origem estava uma paixão não correspondida que o levava ao suicídio. Após a morte, a bela jovem foi condenada ao inferno pela sua indiferença. Durante tantos anos quantos os meses que ela o havia ignorado, a cada sexta-feira, cumpria-se o rito da danação, com os cães a mordê-la ferozmente e Guido a abrir-lhe as costas com uma faca e a lançar aos mastins o seu coração.

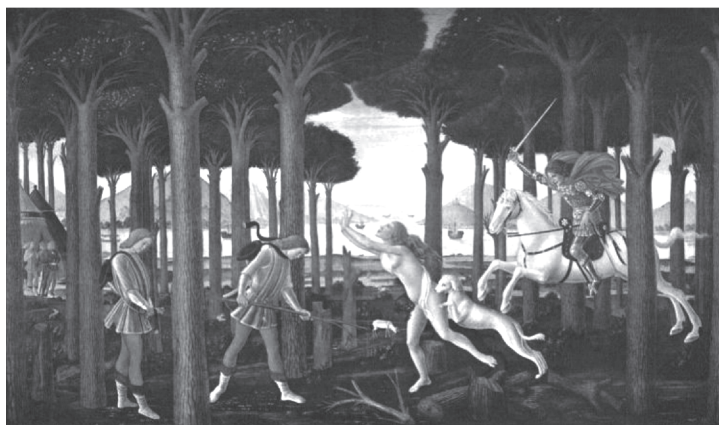
Vendo na história uma oportunidade de submeter a filha de Paolo Traversari aos seus desejos, convidou-a com a família para um banquete no mesmo local onde ocorria a representação do sofrimento e da morte da jovem, conseguindo assim, pela visão do terror, que a mulher que antes o desprezava consentisse no casamento. Dois trechos da história mostram a eficácia pedagógica desta estratégia:

“E foi tamanho o medo nela causado que, para evitar que aquilo lhe acontecesse, assim que se apresentou a ocasião oportuna (o que ocorreu naquela mesma noite), ela – em quem o ódio se transmudara em amor – mandou em segredo uma fiel camareira falar com Nastagio, pedindo-lhe em seu nome que fizesse o favor de ir falar com ela, pois estava disposta a fazer tudo o que fosse do seu agrado. [...]

No domingo seguinte, Nastagio a desposou e, celebradas as bodas, viveu feliz com ela muito tempo. Aquele medo não deu ensejo apenas a esse bom efeito; ao contrário, todas as mulheres de Ravena ficaram tão amedrontadas,

que a partir de então se tornaram muito mais compreensivas do que antes tinham sido com os desejos dos homens” (Bocaccio, *Decameron*, p. 282).

É este conto exemplar que Sandro Boticelli¹⁰ transforma em discurso pictórico para decorar o ‘ninho de amor’ de Giannozzo e Lucrezia. Rubin (2007:232) refere que “Bocaccio emoldura a história como uma recomendação para a compaixão feminina e um exemplo de como a justiça divina castiga severamente a crueldade”.



História de Nastagio degli Onesti
Primeiro episódio¹¹

¹⁰ A crítica de arte atribui a Boticelli, então no cume da sua carreira, o desenho geral e a execução de algumas figuras. Refere ainda a participação dos seus ajudantes Bartolomeo di Giovanni y Jacopo del Sellaio.

¹¹ https://it.wikipedia.org/wiki/Nastagio_degli_Onesti



História de Nastagio degli Onesti
Segundo episódio¹²



História de Nastagio degli Onesti
Terceiro episódio¹³

¹² https://it.wikipedia.org/wiki/Nastagio_degli_Onesti

¹³ https://it.wikipedia.org/wiki/Nastagio_degli_Onesti



História de Nastagio degli Onesti (c. 1483),
Sandro Botticelli, técnica mista s/ madeira

Nos três primeiros quadros que descrevem ‘a terrível visão’, Botticelli utiliza uma composição policêntrica onde se sobrepõem vários tempos da narrativa. No quarto painel, que representa o banquete nupcial, utiliza já a perspectiva renascentista. Esta última cena foi inteiramente criada por Botticelli, já que não é descrita por Bocaccio. Nela, o pintor introduz personagens da época e a simbologia dos Medici. Como refere Rubin (p. 232) “aqui, a regularidade geométrica da composição - a sua ordem - atua como uma metáfora visual para a ordem social. Através desta organização espacial dos ideais de um dado momento histórico, eles são fixados para todos os espectadores futuros de uma forma que faz com que a própria observação desse momento seja uma aceitação dos seus termos e das suas verdades”.

Para Gomes (2011:147) “o conjunto pictórico *Nastagio degli Onesti*, pode ser entendido como um veículo de propaganda doutrinária ao serviço de uma ideologia feudal, que propõe a submissão do ‘objeto’ feminino ao sujeito masculino, ao matrimónio e aos mais elevados interesses oligárquicos”.

No vídeo que realizou para o Museu do Prado, em março de 2013, a artista Marina Nuñez lembra a tradição das

imagens de mulheres subjugadas na pintura ocidental e questiona o processo de naturalização cultural que se opera com este discurso artístico e o seu impacto nas relações de poder:

“O que sucede com estas imagens tão abundantes na história da arte sobre os inumeráveis raptos, torturas, vexames e violações de mulheres? Dito em termos da crítica feminista pós-estruturalista que começou nos anos 70-80 do século passado, não podemos pensar que há mulheres e imagens de mulheres e que ambas as coisas estão nitidamente separadas porque a linguagem não funciona assim. Não podemos pensar num corpo ou numa identidade que seja prévia ou imune aos discursos, os discursos formam a nossa identidade, forjam-na e as imagens que nos rodeiam são muito poderosas na hora de forjar a identidade. Se a mulher sempre foi representada como objeto não é verosímil que não a afete”¹⁴.

Marina Nuñez (2013) faz ainda sobressair a dimensão de sexualidade e violência de género que os quadros incorporam:

“Também há uma questão no quadro que é, sem dúvida, relativa à violência relacionada com a sexualidade feminina. Há uma simbologia muito clara de que o jovem não consegue a amada e na figura do seu duplo culmina finalmente os seus desejos porque o cavaleiro penetra-a de alguma maneira. Com a espada, mas penetra-a. Tira-lhe o coração e dá-o a comer aos cães. São cenas de enorme carga erótica nas quais o prazer é um prazer sádico. Falando de psicanálise, que é um

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=nm1H4pT8_Gg

tema de que gosto muito, a figura de Nastagio está dobrada obviamente pela figura do cavaleiro fantasmagórico, que sai do inferno para lhe mostrar o que na realidade deve fazer. De forma que esse devaneio que parece saído do inferno (é óbvio que na realidade sai do inconsciente de Nastagio) não é mais do que a representação do que ele não se atreve a fazer”¹⁵.

Para Rubin (2007:229) o tamanho e formato dos painéis sugerem que foram desenhados como um tipo de decoração conhecido por *spalliera*, muito utilizada na Toscana durante os séculos XV e XVI. Neste caso, os painéis seriam embutidos num lambril de madeira colocado a meia altura nas paredes do aposento do casal.



História de Nastagio degli Onesti (c. 1483), Sandro Botticelli, técnica mista s/ madeira, Museo del Prado¹⁶
Screenshots do vídeo apresentado por Marina Nuñez, Museo del Prado, obras comentadas, 2013¹⁷

Segundo Barriault (1994) 'spalliera' (plural 'spalliere') é a palavra italiana para o encosto de cadeira ou banco, espaldar e cabeceira de cama ou qualquer conexão vertical semelhante de uma peça de mobiliário e que era habitualmente pintada na

¹⁵ Idem.

¹⁶ https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/la-historia-de-nastagio-degli-onesti-i/?no_cache=1

¹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=nm1H4pT8_Gg

Toscana durante o século XV. As arcas que compunham o mobiliário dos aposentos privados como quartos de dormir e estúdios tinham *spalliere* associados. A decoração era composta de pinturas narrativas baseadas em histórias, poemas e contos de autores clássicos e humanistas como Petrarca e Bocaccio. Tinham uma função social e simbólica evidente na sociedade aristocrática. Eram habitualmente encomendados em honra de casamentos para reforçar os valores patrimoniais e os papéis familiares. Veiculavam padrões de conduta num tom didático e modelar, configurando os costumes sociais, as expectativas e os papéis de género.

RAPTOS, VIOLAÇÕES E ASSÉDIOS

A violência sexual tem tradição em temas mitológicos recorrentes na pintura ocidental. Raptos, violações e assédios de mulheres são motivos frequentes em quadros hoje célebres e objetos de culto pela mestria dos seus autores. Os museus onde eles se encontram são visitados por inúmeras pessoas e públicos escolares sem que, na maioria dos casos, as questões de género que eles expressam sejam tidas em conta. Os aspetos formais e de estilo são os critérios habitualmente sobrevalorizados pela história da arte tradicional. No entanto, como nos mostra Mayayo (2011) algumas dessas narrativas visuais de violência sexual associam brutalidade a prazer e reproduzem a ordem de género patriarcal. Um caso paradigmático é o quadro de Rubens *O Rapto das filhas de Leucipo*, pintado entre 1617-18¹⁸. A cena mostra o momento em que os gémeos Castor e Pólux, os Dióscuros, raptam as duas filhas de Leucipo, Hilária e Febe, noivas de Idas e Linceu. Eles e

¹⁸ Alte Pinakothek, Munich. Canvas, 224 x 210,5 cm From the Düsseldorf Gallery Inv. Nr. 321. <http://www.pinakothek.de/en/peter-paul-rubens>.

elas têm entre si relações de parentesco já que são primos¹⁹. O dinamismo da composição é evidente. Todas as figuras estão em movimento. Sinalizando o conteúdo erótico da cena, dois pequenos Eros alados seguram as rédeas dos cavalos.

Esta história tem diversas versões. Segundo uma das tradições narrativas pré-Homéricas retomada por Ovídio, os heróis dóricos Castor e Pólux foram convidados para as bodas de casamento dos seus primos e primas e foi nesse dia que raptaram as noivas²⁰. No livro primeiro da sua *Arte de Amar*²¹, Ovídio conta a história do rapto de Febe e Hilária como um guia de conselhos para o homem conquistar e submeter a mulher desejada, no qual inclui a violência sexual como prática necessária. Para o poeta romano, roubar beijos e forçar ao ato sexual para satisfazer totalmente uma paixão é uma forma de violência grata para as mulheres. Vejamos como fundamenta este princípio numa espécie de ‘psicologia da mulher’: “No que lhes agrada ceder, muitas vezes à força desejam conceder. Qualquer mulher forçada por um brusco arrebatamento de paixão, se regozija disso e tomará como um presente esse atrevimento. Pelo contrário, a que podendo ser forçada queda intacta, embora o seu rosto simule alegria, triste estará no seu interior”. E remata com o exemplo do rapto das filhas de Leucipo: “Febe foi violada, a sua irmã sofreu violação; os dois raptadores foram amados pelas raptadas”.

¹⁹ Ver a propósito René Martin (2005:136).

²⁰ Ver Elvira (1982:409).

²¹ *A Arte de Amar*, publicada entre o ano 1 a. C. e o ano 2 d. C. é um poema didático sobre as relações amorosas, de iniciação às artes do amor e da sedução, composto por três livros, sendo os dois primeiros dedicados aos homens, com conselhos para que saibam conseguir e manter o amor de uma mulher. O terceiro livro é destinado às mulheres com conselhos para seduzir os homens. A obra teve imenso êxito e foi traduzida inúmeras vezes em diversas línguas, incluindo o português.



O rapto das filhas de Leucipo (c. 1617), Peter Paul Rubens, óleo s/tela
Alte Pinakothek, München²²

É nesta interpretação de Ovídio que Rubens se baseia para pintar a cena do rapto. A virilidade masculina é evidente no dinamismo, atividade e força que Castor e Pólux exibem. Para Mayayo (2011:148) esta virilidade oscila entre a brutalidade e a solicitude. Já a atitude das irmãs Febe e Hilária situa-se entre a resistência e o consentimento. No conjunto, o episódio mistura sensualidade e força, exaltando os prazeres da violência sexual. Esta tradição que vai de Ovídio a Ruben chega até nós na literatura contemporânea e no imaginário do cinema de Hollywood.

Uma das propostas mais interessantes de análise desta iconologia é feita por Margaret Carroll (1989:15). A autora considera que o quadro de Ruben foi encomendado para comemorar o duplo matrimónio entre os reis de França e de Espanha com as respetivas irmãs que selou a aliança entre os dois reinos, em 1615, analisando-o à luz da teoria política da

²² http://pt.wikipedia.org/wiki/Peter_Paul_Rubens

época. Para Carroll, *O Rapto das filhas de Leucipo* está carregado de conotações de género. O intercâmbio de princesas apresenta-se metaforicamente como uma aventura sexual partilhada entre os irmãos, ao mesmo tempo que reforça simbolicamente a autoridade dos monarcas, estabelecendo um paralelismo entre domínio erótico e supremacia política.

No seu estudo, Carroll mostrou como a moda de decorar os palácios reais das cortes europeias dos séculos XVI e XVII com cenas de raptos mitológicos surge associada à afirmação da autoridade do monarca absoluto. Temas mitológicos como *O Rapto das Sabinas* ou *O Rapto de Helena* foram alguns dos exemplos encontrados. O domínio do homem viril sobre a sua amada tornou-se um paralelo do domínio do monarca sobre os seus súbditos. As cenas pictóricas de rapto de mulheres metamorfoseiam-se, assim, em símbolos do poder.

O EFEITO PIGMALIÃO

A história de Pigmalião narra o episódio de um escultor, também rei de Chipre, que nunca se enamorou de nenhuma mulher por as considerar impuras. Quando esculpia um estátua de marfim de uma mulher extremamente bela - o seu ideal feminino - enamora-se perdidamente depois de admirar a sua perfeição. Deseja ardentemente que a estátua ganhe vida e se torne humana para a possuir. Acaricia-a, beija-a, veste-a, decora-a. Fala com ela e dá-lhe presentes. Transforma-a em sua companheira de cama. Não aguentando mais a sua paixão, durante o festival de Vénus pede à deusa que lhe dê uma mulher como a donzela de marfim. Quando Pigmalião voltou para casa, tocou e beijou de novo a estátua. Surpreendido, descobriu que era um corpo pulsante de vida. Casaram-se e tiveram uma filha de nome Pafo.

O mito fala-nos do poder da criação artística, da repressão e da sublimação, da misoginia e do celibato, do

processo de fetichização do objeto, das imagens que suscitam desejo, do prazer sexual no masculino.

O mito de Pigmalião inspirou artistas e escritores desde o século XVIII a partir da versão contada nas *Metamorfoses* de Ovídio:

“Pigmalião sempre vira a vida dissoluta destas mulheres. Por isso, revoltado com os vícios sem conta que a natureza conferira à índole feminina, vivia solteiro, sem esposa; e por muitos anos não teve com quem compartilhar o leito. Um dia, com arte espantosa e feliz, esculpiu uma peça de marfim da cor da neve, com a beleza com que mulher alguma consegue nascer; e enamorou-se da sua obra. [...] Deita-a então sobre colchas tingidas da concha de Sídon, e chama-lhe companheira do leito [...] Debruçando-se sobre o leito, beijou-a; pareceu-lhe tépida! De novo aproxima os lábios e toca-lhe nos seios com as mãos. Ao ser tateado, o marfim torna-se mole! A rigidez esvai-se, e sob os dedos cede e molda-se [...] uma e outra vez o amante toca com as mãos nos seus desejos. Era corpo humano! As veias tateadas pelo polegar latejam! [...] Comprime, por fim, com os lábios os lábios que já não eram falsos. A donzela sentiu os beijos que ele dava e corou. E erguendo o olhar tímido para o dele, vislumbra, ao mesmo tempo, o céu e quem o amava.” (Ovídio, *Metamorfoses*, 2007: 252-253).

Uma das suas imagens mais conhecidas foi a criada pelo artista francês Jean-León Gerôme, intitulada *Pigmalião e Galatea* (1890), hoje pertencente à coleção do Museu Metropolitano de Nova Iorque. A imagem representa o momento em que o escultor beija a estátua e ela ganha vida, concretizando o seu sonho.



Pygmalion et Galatée (1890), Jean-Léon Gérôme, óleo s/ tela
Metropolitan Museum, New York²³

No mito de Pigmalião, a mulher real não pode suscitar o amor dos homens porque é uma entidade negativa de índole viciosa e entregue a uma “vida dissoluta” (ao serviço desses mesmos homens, entenda-se). A mulher perfeita é a mulher criada e moldada para gozo e desfrute do imaginário masculino. Como refere Molas Font (2006:178) “a mulher ideal deve ter o físico que o homem-autor deseja, ser muda como se de uma obra de arte se tratasse e, como sonho masculino que é, quando adquirir vida, amará o seu criador e autor, que foi quem a imaginou e inventou: é uma mulher pensada e criada por ele e para ele, uma mulher perfeita cujo único mundo é o do seu amante”. Galateia, a obra de Pigmalião tornada corpo por mediação de Vénus, é a metáfora de todas as formas de captura e apropriação do corpo feminino. Uma política do corpo que distribui de forma desigual o prazer e a dor, que submete e disciplina e que, por isso mesmo, é intrínseca à violência de género.

²³ <http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/436483> - Esta é uma das três versões em óleo conhecidas que são provavelmente baseadas numa escultura de mármore policromado esculpida por Gérôme. Ver imagem em https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Léon_Gérôme

NOTAS FINAIS

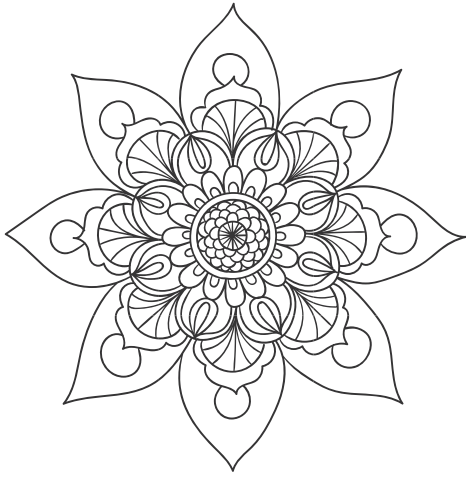
Os episódios de violência de gênero representados na pintura europeia constituem uma forte tradição cultural legitimada pelas elites políticas, económicas e académicas. As imagens e narrativas de submissão das mulheres destinaram-se a reproduzir a ordem de gênero ao longo dos séculos. Ainda hoje são muitas vezes percebidos como símbolos neutros do património cultural com que se educam crianças e jovens. Introduzir a perspectiva de gênero na análise das obras de arte e da cultura visual no seu conjunto, é questionar o poder das imagens e o seu papel na construção de identidades.

Pôr em questão a violência de gênero é desocultar o seu substrato cultural, desfazer as suas crenças, os seus mitos, os seus estereótipos e as suas representações. É sobretudo agir, transformar em ato a mudança, inscrever um outro corpo no espaço e na relação, desligar o gênero da violência.

REFERÊNCIAS

- Alencar-Rodrigues, R. e Cantera, L. (2012). Violencia de Género en la Pareja: Una Revisión Teórica. *Psico*, v. 43, n.1, pp. 116-126, jan/mar. 2012.
- Barriault, A. (1994). *Spalliera Paintings of Renaissance Tuscany: Fables of Poets for Patrician Homes*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Beatriz Preciado (2003). Volver a la Womanhouse, 3 oct., *Peau de Rat*, un blog invité du Jeu de Paume. <http://goo.gl/avBs0e>
- Boccaccio, G. (2013). *Decameron*. São Paulo: L&PM.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.

- Carroll, M. D. (1989). The Erotics of Absolutism: Rubens and the Mystification of Sexual Violence. *Representations*, No. 25 (Winter, 1989), 3-30.
- Chicago, J. (2006). *Through the Flower. My struggle as a Woman artist*. Lincoln: Authors Choice Press.
- Connel, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Polity Press, Cambridge, 1987.
- Del Río, A. e Cintas Muñoz, V. (2013). Los discursos feministas y las acciones de mujeres en la configuración del lenguaje de la performance. *Arte y Movimiento*, 8, junio, pp. 21-32.
- Gomes, A. M. (2011). Boccaccio e Petrarca na pintura exemplar de Botticelli, *Cultura*, Vol. 28, 143-152.
- Martin, R. (2005). *Mitología Griega y Romana*, Madrid, España.
- Mayayo, P. (2011). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Molas Font, M. D. [coord.] (2006). *La violencia de género en la antigüedad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ovidio (2007). *Metamorfoses*. Lisboa: Cotovia.
- Ovidio (1994). *Arte de Amar*. Lisboa: Vega.
- Rubin, P. L. (2007). *Images and identity in Fifteenth-Century Florence*. New Haven: Yale University Press.
- Ruiz de Elvira, A. (1982). *Mitología Clasica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Szurmuk, M. e Irwin, R. M. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores.
- Wolffer, L. (2006). *Autoconfesiones*. Archivo Virtual de Artes Cénicas, <http://goo.gl/KW1Jm0>





Dê continuidade...