

Interlocuções sobre
gêneros e sexualidades
na educação



Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães
ORGANIZADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

EDITORA DA FURG

Coordenação

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

CRÉDITOS

PROJETO EDITORIAL: Zélia Couto

CAPA: Lidiane Dutra

DIAGRAMAÇÃO: Erik Pohlman

Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães
Organizadoras

INTERLOCUÇÕES SOBRE GÊNEROS E
SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO



Rio Grande
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho
Rodrigues, CRB 10/1411.

161 Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação
/[organizadoras] Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira
Corpes Magalhães.– Rio Grande, RS: Ed. da FURG,
2018.
xx p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-7566-...

1. Identidade de gênero na educação. 2. Educação
sexual. 3. Ensino. I. Ribeiro, Paula Regina Costa. II.
Magalhães, Joanalira Corpes.

CDU, 2. ed.: 37:305

Índice para o catálogo sistemático:

1. Identidade de gênero na educação	37:305
2. Educação sexual	613.88
2. Ensino	37.01

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
Paula Regina Costa Ribeiro Joanalira Corpes Magalhães	
1. Interlocutores que enseñan sobre igualdad y educación en sexualidad en el sistema educativo en España	11
María Teresa Bejarano Franco	
2. Atravessamentos entre a formação de pedagogas e o campo de estudos de gênero e de sexualidade	41
Minisa Napolitano Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	
3. Corporeidade, educação sexual e a importância da formação de professores/as: algumas reflexões	61
Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
4. Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola?	85
Ana de Medeiros Arnt Gildo Giroto Júnior	
5. Gênero, abuso sexual infanto-juvenil e as reflexões sobre o papel da escola e das redes de proteção: análises a partir do filme “a preciosa-uma história de esperança”	111
Lucimar da Luz Leite Cássia Cristina Furlan Eliane Rose Maio	
6. Práticas feministas na educação: sexualidade, empoderamento e linguagem	135
Marcela Wanglon Richter	

7. Transversalizando gênero na educação básica e superior para reverter a baixa participação das mulheres em CTEM.....	155
Maria Eulina P. de Carvalho	
8. Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	175
Adriana Lohanna dos Santos	
9. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais	201
Constantina Xavier Filha	
10. Sexualidades de crianças pequenas “comecei com a vida sexual muito cedo, com dois anos e meio”	229
Ailton Dias de Melo Cláudia Maria Ribeiro	
11. Identidades femininas, masculinas e corporeidades: problematizações a partir de textos humorísticos	255
Lucas Alves Lima Barbosa Fabio Pinto Gonçalves dos Reis	
12. A reatualização do dispositivo da sexualidade através do <i>sexting</i>	279
Suzana da Conceição de Barros Paula Regina Costa Ribeiro	
AUTORES/AS	303



APRESENTAÇÃO

É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. (FOUCAULT, 2012, p. 15)¹.

A partir da provocação de Foucault, de pensarmos “diferentemente do que se pensa”, convidamos todos e todas a abrirem o livro e adentrarem nos textos como um ato “indispensável para continuar a olhar ou a refletir” sobre as questões de gênero e sexualidade que têm provocado intensos debates, modos de pensar, resistências, disputas políticas, como também um olhar curioso sobre essas temáticas.

O livro foi produzido em meio a diálogos com pesquisadores/as e pós-graduandos/as de diferentes instituições do Brasil e da Espanha que vêm se dedicando a estudar e pesquisar as

¹ FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2:O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.



temáticas de gênero e sexualidade no âmbito educacional, bem como acreditam que seja necessário construir uma agenda social, política e educacional que promova discussões que visem à promoção, ao respeito e à valorização da diversidade de gênero e sexual, colaborando para o enfrentamento, o combate ao sexismo, ao racismo, misoginia, homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e discriminação.

Assim, os textos que compõem o livro abrangem estudos e pesquisas que apresentam diferentes olhares, que borram, fabricam, produzem e constituem o campo dos estudos de gênero e sexualidade. Podemos também dizer que são movimentos de resistência que suscitam outras compreensões, entendimentos e a ampliação do debate sobre as temáticas presentes nos textos, sendo elas: a importância da discussão de gênero e sexualidade na formação de professores/as, abuso sexual, práticas feministas na educação, gênero e ciência, sexualidade e infância, transexualidade e ensino superior, corporeidades e *sexting*.

Imbuídas do desejo provocar outros modos de pensar temos o prazer de apresentar o livro **Interloquções sobre gêneros e sexualidades na educação**, que foi produzido no âmbito do projeto “Gênero e diversidade na escola: dos currículos escolares aos espaços educativos”. Esse livro é resultado das ações desse projeto, que conta com o apoio do edital ProEXT/2016.

Desejamos a todos/as que, ao lerem os instigantes textos deste livro, desacomodem seus olhares e tenham experiências singulares nos atos de pensar sobre as temáticas apresentadas e discutidas.

Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Profa. Dra. Joanalira Corpes Magalhães
Organizadoras



INTERLOCUTORES QUE ENSEÑAN SOBRE IGUALDAD Y EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

María Teresa Bejarano Franco

Introducción

En las últimas décadas en España se han puesto en marcha leyes educativas y sociales que han referido medidas para trabajar en favor de la igualdad de oportunidades y han apoyado que se aplique el principio de igualdad. Todo ello mediante acciones y propuestas en el ámbito educativo y social. Más recientemente, en el año 2017, los partidos políticos con representación en el Congreso de los diputados en España han aprobado, por primera vez, un pacto de Estado que contiene 213 medidas con aplicación inmediata para erradicar la violencia de género en todas las dimensiones sociales. Algunas de esas medidas están dirigidas al sistema educativo, entendido como un espacio que debe promocionar el principio de igualdad y la enseñanza de la educación en sexualidad, fundamentado esto último en la teoría de los derechos humanos. (NACIONES UNIDAS, 2010). Sin embargo, y pese que se han legislado actuaciones a favor de la igualdad de oportunidades en todas las dimensiones: sexuales, identitarias, de orientación sexual y se está trabajando por erradicar la desigualdad y la violencia de género, éstas actuaciones siguen arraigadas en la sociedad española. No se ha conseguido bajar la cifra de mujeres muertas



en el año 2017¹, tampoco el número de escolares que han sido violentados en el sistema educativo español. Deberíamos preguntarnos quienes son los interlocutores que en el sistema educativo en España están operando desde la información y el conocimiento para trasladar mensajes en favor de la paz y la configuración de sociedades donde la convivencia sea sana e igualitaria entre sexos y géneros. Deberíamos preguntarnos si realmente el sistema educativo asume la sexualidad e igualdad de género como saber científico impartido en las etapas obligatorias. Este capítulo analiza dos agentes considerados interlocutores que actúan como difusores del conocimiento e información en favor de la activación de medidas establecedoras de un sistema sexo-género más igualitario en el sistema educativo.

Por una parte, se analizará, como primer interlocutor, las propuestas legislativas de naturaleza social y educativa que determinan medidas encaminadas a paliar las desigualdades y a promocionar la igualdad entre sexos en el sistema educativo. Entre las propuestas legislativas, miraremos de manera más detallada al currículum de la etapa de educación Infantil y de la etapa de educación para advertir como se enseña la educación en igualdad y sexualidad en ambas etapas. Como educación favorecedora de una convivencia pacífica e igualitaria y como difusora de percepción y vinculación sana con el cuerpo propio y ajeno.

En segundo lugar, se justificará por qué es importante que los libros de texto, segundo interlocutor, contengan

¹ En España la cifra de mujeres asesinadas en el 2017 asciende a 55. Fuente Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (<https://www.msssi.gob.es/>).



contenidos científicos centrados en el principio de la igualdad, la perspectiva de género y la educación en sexualidad. Se revisarán investigaciones sobre estos materiales didácticos centradas en estereotipos sexistas. También se describirán los contenidos y el discurso de la nueva asignatura implantada en el Sistema Educativo de Castilla la Mancha llamada Educación para la igualdad, la tolerancia y la diversidad, con el objetivo de asentar un sistema sexo-género más igualitario exento de violencia y más permisivo con el paradigma inclusivo.

Legislación social y educativa en España y el pacto de estado dos herramientas para promocionar la igualdad

Resulta fundamental el avance que ha supuesto en España la aprobación de varias leyes para luchar contra la desigualdad que sufren las mujeres, así como para prevenir y luchar en contra de la violencia de género. En el año 1995 se aprueba la Ley 35/1995 de 11 de diciembre de ayudas y asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual. Años más tarde se aprueba la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta constituye la primera ley integral europea que recoge una respuesta global a las violencias contra las mujeres en las relaciones de pareja, con inclusión de aspectos preventivos, educativos, sociales, laborales, asistenciales, sanitarios y penales. Constituye un instrumento poderoso para la lucha en contra de la violencia machista. Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género



(Ley Orgánica 1/2004) se basa en argumentar que la violencia de género no debe ser abordada desde una óptica meramente penal, también hay que intervenir en el sistema de valores discriminatorio que desiguala a las mujeres y que está muy arraigado en la sociedad. La norma propone la intervención integral actuando desde los distintos planos mediante los cuales se desarrolla la sociedad uno de ellos, el educativo. Dentro de esta ley se propone la puesta en marcha de un Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género.

En el artículo 4, sobre Principios y valores del sistema educativo se puede leer:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflicto y para la resolución pacífica de los mismos. (Ley Orgánica 1 /2004, p. 42169).

En el artículo 6 sobre Fomento de la igualdad, la ley contempla lo siguiente:

Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres. (Ley Orgánica 1/2004, p. 42170).



Se puede decir, que esta norma legislativa orienta hacia la eliminación de los potenciadores de la desigualdad en la transmisión del conocimiento; los estereotipos sexistas o discriminatorios en uno de los máximos interlocutores que existen actualmente en las escuelas, los libros de texto. En sustitución se está obligado a generar aquellos factores favorecedores libres de barreras sexistas que fomenten el valor y el principio de la igualdad de oportunidades entre sexos.

En el año 2007, se aprueba la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. El Capítulo II de esta ley está dedicado a la acción administrativa para la igualdad y el artículo 23, se refiere a la Educación para la igualdad de mujeres y hombres de la siguiente manera:

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. (Ley Orgánica 3/2007, p. 10).

Esta ley también incide en la necesidad de anular cualquier variable que aparezca en los libros de texto y exponga desigualdad hacia las mujeres. Esta aportación se recoge en el artículo 24b. Integración del principio de igualdad en la política de educación:



La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. (Ley Orgánica 3/2007, p. 10).

Como se aprecia, esta norma tiene especial interés en preservar que se difundan conocimientos cargados de signos que sugieran discriminación para las mujeres. Son los libros de texto, son un recurso que enfatiza las normas sociales para que desde ellos no se expresen saberes que determinen desigualdades ni discriminaciones en función el sexo.

Legislación educativa nacional

En 2006 fue aprobada la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ley que coexiste² actualmente con la Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Ambas leyes están hoy día vigentes en el sistema educativo español. La educación en la etapa de infantil se rige por la LOE, aportó en el currículo un nuevo componente didáctico denominado Competencias Básicas. Cada Comunidad Autónoma de España incluyó, a través de la legislación específica educativa dichas competencias y tenía la posibilidad de aportar alguna más a las ocho prescriptivas que marcaba la LOE. En la Comunidad

² Durante el curso académico 2014/2015 la LOMCE se implantó en 1º, 3º y 5º de Educación Primaria, y en 2015/2016 se instauró en el resto de niveles de la Educación Primaria 2º, 4º y 6º. En Educación Infantil, sigue vigente el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre aprobado en 2006 en el marco de la LOE.



Autónoma de Castilla-La Mancha se sumó la denominada Competencia Emocional. Esta competencia ha marcado un referente curricular ya que a través de su contenido se trabajó para fomentar de manera específica una relación positiva y comprometida entre el alumnado. El desarrollo de esta competencia se orientó a que la niña y el niño realizaran acciones en contacto con los demás ya que ello les ayudaría a construir su auto-concepto y a desarrollar su autoestima. Como marca su contenido, la manifestación más clara de dicha competencia se advirtió en la actuación natural y sin inhibiciones de las distintas situaciones que le toca vivir al alumnado y por lo tanto podemos decir que éste podrá ser competente para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. Marcamos el análisis de esta competencia ya que en su contenido atiende a referencias directamente relacionadas para el desarrollo de algunas dimensiones que conforman la educación en sexual desde el ámbito de los afectos.

Centrándonos en el análisis del preámbulo de la LOE subrayamos los siguientes párrafos que recogen aspectos relacionados con el principio de igualdad y la educación en sexualidad:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad (alumnado), desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo



de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17158).

El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17159).

Tres son los principios fundamentales que presiden esta ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. (...) Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17159).

En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17161).

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 permite superar los comportamientos sexistas. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17162).

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17164).

Del análisis de los fragmentos anteriores podemos extraer que esta ley contempla la educación como el medio más idóneo para la formación de los niños y las niñas, no solo en aspectos relacionados con la trasmisión de conocimientos, sino también en la incorporación de una serie de valores que sustentan nuestra sociedad (libertad, igualdad, respeto, solidaridad...), fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos, contemplando la posibilidad de prevenir acciones sexistas en relación con la violencia de género y diseñando procesos educativos que integren de manera más integral la educación en sexualidad desde la dimensión de lo meramente emocional. Todo ello en aras contribuir a formar una ciudadanía más responsable y respetuosa con la igualdad entre hombres y mujeres.

Además, se refleja que la educación ha de ser una herramienta al servicio de los cambios sociales de cada época, y que responda a dichos requerimientos, ofreciendo oportunidades en igualdad de condiciones a todas las personas,



sin ninguna distinción, ya sea por cuestiones de sexo, raza, edad, clase social, etcétera. Se destaca de igual modo la importancia de garantizar una educación de calidad.

Lo más significativo de esta ley, y lo que la diferencia de los preámbulos de leyes educativas anteriores, es el hecho de que aquí sí se hace una clara mención a aspectos relacionados con la educación sexual, aludiendo a la libertad, a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y a la superación de comportamientos de carácter sexistas.

Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) última ley aprobada en materia educativa en España, rige la educación en la etapa de primaria. Apela a la igualdad de oportunidades. También se destaca que por primera vez una ley educativa acoge como garantía para fomentar la igualdad el que se introduzcan contenidos alusivos a la diversidad familiar. Veamos como introduce estos “factores promotores de igualdad” la ley vigente desde su preámbulo:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97859).

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97859).



La Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97866).

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97866).

Análisis de los reales decretos de las etapas de educación infantil³ y primaria 2015-2016. Aportaciones al currículum actual

Cada una de estas leyes vigentes en España, desarrolla un Real Decreto para la correspondiente etapa educativa (Infantil y Primaria) donde se organiza el currículum de las áreas, también llamadas asignaturas, que se imparten en cada

³ Etapa de educación infantil. Real Decreto 1630/2006, *de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.*



etapa. Desde la investigación desarrollada por el Grupo GIES⁴ se ha llevado a cabo como una de las tareas de investigación, la revisión y análisis de los Reales Decreto de las etapas de Infantil y Primaria en base a saber qué temáticas sobre educación en igualdad y sexualidad se introducen en las áreas de conocimiento.

Del análisis del Real Decreto para la Etapa de Infantil, se puede concluir que se aborda escasamente la educación en sexualidad aunque se recojan alusiones en el preámbulo de la norma, como hemos comprobado anteriormente. Los contenidos que aparecen relacionados en los diferentes bloques temáticos de las áreas disciplinares, tienen más que ver con la dimensión afectiva que con la sexual propiamente dicha, que solo aborda el conocimiento del propio cuerpo y las transformaciones de éste. No tratar la sexualidad de manera más integral en esta etapa educativa, puede derivar en un aprendizaje sesgado y centrado en lo que se escucha o se ve fuera del ámbito escolar. Como dice Venegas (2011) respecto a la ausencia de los contenidos de educación en sexualidad en las escuelas, se suele aprender “un modelo sexista, desigualitario y heteronormativo. Reduce la práctica legítima de la sexualidad a la institución del

⁴ El Grupo GIES está inscrito en la Universidad de Castilla La Mancha, (España) está desarrollando un proyecto de investigación denominado: La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal, Brasil y Argentina. En el marco de esta investigación se llevó a cabo como tarea el análisis del currículum escolar de las etapas de Infantil y primaria (España). Dicho análisis se utilizando una tabla de categorías relacionadas con educación en igualdad y sexualidad.



matrimonio: a la zona corporal de los genitales; a la forma del coito y para la reproducción biológica”. (2011, p. 5).

Desde una perspectiva relacional a los otros. No aparecen conocimientos que trabajen el aceptar a los demás, valorar las relaciones afectivas que se establecen con los iguales, entablar relaciones respetuosas, etc. Se trabaja la igualdad y la afectividad desde un modelo restrictivo lo cual puede desencadenar futuros problemas de autoestima y auto-concepto. Así lo expone González (2002), que advierte de las consecuencias sobre la ausencia de contenidos escolares que aborden como se establecen vínculos estables y serenos con otros iguales, de no conseguir un clima afectivo adecuado, de no desarrollar un apego de seguridad. Estas ausencias caracterizan a una escuela que no es capaz de ayudar al alumno o alumna, desde la etapa de infantil, a superar las carencias afectivas, ambientales y familiares. Este autor indica que entonces llega la privación afectiva, dando lugar a un sentimiento de no aceptación e inseguridad, a no sentirse querido, lo cual da lugar a conductas social y emocionalmente conflictivas e inadecuadas.

La etapa de Educación Infantil ejerce una gran influencia en las experiencias posteriores del individuo, y por ello no se trata de una etapa en la que los niños y niñas deban adquirir gran cantidad de conocimientos culturales. Así, la educación infantil es el período adecuado para generar los aprendizajes básicos, que no son aquellos referidos a los típicos de la escuela, sino que posibilitarán posteriormente la consecución de éstos. Se trata de desarrollar aspectos del niño y la niña vinculados a su proceso evolutivo, refiriéndose a las estructuras básicas del pensar, de los afectos, la igualdad, la motricidad, la comunicación, la creatividad, etc. (JUSTO,



2014). En este sentido, Bolaños *et al.* (1994) destacaron la importancia de la educación sexual y afectiva en el currículum escolar, pues representa un aspecto fundamental en la formación integral de niños y niñas, ya que más allá del conocimiento puramente biológico, explica procesos trascendentales como son la propia construcción de la identidad de género, o las relaciones afectivas generadas en el ámbito de nuestra cultura.

Las dimensiones del ser humano tienen que ser educadas a la vez (física, afectiva, comunicativa, etc.) ya que todas ellas se relacionan y contribuyen al desarrollo de las demás dimensiones y espacialmente en relación a los y las demás se trabaja la igualdad de oportunidades. La motricidad es importante en el desarrollo de la infancia, no solo en la dimensión física, sino también para la dimensión emocional, para la expresión de sentimientos y la demostración de afecto así como para marcar la relación con el cuerpo. El cuerpo, en esta etapa educativa, es una herramienta importante para la educación sexual, así se recoge en el objetivo del referido Real Decreto a) del diseñado para la etapa de infantil “*conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias*” sin embargo, se detecta como este objetivo no tiene su desarrollo curricular con base en la definición que sobre la sexualidad está ligada al conocimiento del propio cuerpo y que así lo contemplan organismos internacionales oficiales tales como la Organización Mundial de la Salud (2006).

En cuanto a la etapa de Educación Primaria⁵ el análisis de su currículum devuelve que en dicha etapa se trabajan contenidos que configuran la educación afectivo-sexual de

⁵ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.



manera muy leve pero no educación en sexualidad según la marcan los organismos internacionales. (ONUSIDA; UNICEF, entre otros). La mayor parte de los contenidos reflejan una dimensión afectiva pero son muy pocos así como los que se relacionan con la dimensión sexual que lo hacen fijando, nuevamente, la atención en lo biológico. Sería necesario incorporar conocimientos sobre sexualidad integral con el objetivo de ofrecer una visión completa y crítica sobre ésta ya que los niños, niñas y jóvenes están recibiendo cotidianamente una educación sexual de poderosa y masiva ocurrencia a través de los medios de comunicación, tanto escritos como audiovisuales y tecnológicos. Siendo ésta una sexualidad puramente física, desprovista deliberadamente del componente emocional y afectivo. (MONTENEGRO, 2000).

No abordar de manera explícita en el currículum de primaria los contenidos relacionados con lo sexual resulta precario también para poner en disposición de prevención al alumnado y sus familias ya que el desconocimiento ligado a todas las vertientes sexuales puede implicar malos hábitos de vida y salud para con unos /a mismo/a y para con los demás. Además de propiciar la consideración por parte del alumnado de la sexualidad y la educación sexual y emocional como temas tabúes. Igualmente, la educación en sexualidad ayudaría hacer frente al sexismo, y a la violencia de género, a la epidemia del VIH y SIDA y otras infecciones sexualmente transmisible relacionadas con el embarazo en la adolescencia así como a evitar la discriminación por orientación sexual. (TEIXEIRA; MARQUES, 2016).



Pacto de estado contra la violencia de género, garantía para luchar contra la violencia de género

Desde hace mucho tiempo han ido apareciendo los roles sexuales en la sociedad, estos roles conllevan unos posicionamientos y modelos diferenciados entre hombres y mujeres, es decir, emergen las desigualdades de género generación tras generación. Los roles jerarquizados tiene su máxima expresión en todos los planos sociales ya que se han venido forjando a través de la historia y mediante el sistema patriarcal aún muy presente en la sociedad española. Los debates sobre el patriarcado han tenido lugar en distintas épocas históricas, siendo éstos retomados con fuerza en el siglo XX por el movimiento feminista de los años sesenta. Su objetivo, la búsqueda de una explicación que diera cuenta de la situación de opresión y dominación a la que las mujeres estaban siendo sometidas. Estos debates llevados a cabo desde las distintas posturas feministas (radical, materialista, marxista, entre otras), han posibilitado descubrir como este sistema se ha ido aposentando en todas las instituciones públicas y privadas en las que se desarrolla la vida de mujeres y varones. Uno de ellas las educativas. En los debates y reflexiones llevados a cabo en torno al patriarcado, ha emergido una idea vertebradora que lo ha definido y define a lo largo de la historia: es ante todo, un sistema que opera con el objetivo de someter y oprimir a las mujeres en base a la atribución de poder que se ha venido concediendo a los varones a lo largo de la historia por el mero hecho de ser varones. Gerda Lerner (1986) lo ha definido en sentido amplio, como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y



la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general. Millet (1970) ya en sus primeros trabajos considera prioritaria en la constitución del patriarcado la sexualidad de las mujeres. La autora, con el término, se refiere a las relaciones sexuales como relaciones políticas, a través de las cuales los varones dominan a las mujeres. En términos generales el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad inter-clases e intra-género instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también de forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. (FONTENLA, 2008).

El aprendizaje sexista se adquiere en el sistema educativo que reproduce el sistema sexo-género existente que, por ejemplo, no visibiliza aún lo suficiente las identidades de género. La escuela debe ser un agente influenciador en los alumnos/as para educar en la interculturalidad y la interseccionalidad (GUTIÉRREZ ESTEBAN; IBÁÑEZ, 2013) y esta visión de interseccionalidad debe aplicarse en el sistema educativo desde las etapas más básicas.

Actualmente se está trabajando para conseguir que no haya desigualdad de género, se están realizando muchas acciones y actividades para eliminar los estereotipos sexistas. Estas propuestas vienen incluidas en documentos institucionales, como los vistos anteriormente, que acogen acciones específicas. La última acción que se ha aprobado desde el Congreso de los



Diputado en España ha sido el Pacto la violencia de género (2017).

El pleno del Congreso ha aprobado el 28 de septiembre de 2017, las 213 medidas que contiene el Pacto de Estado contra la Violencia de Género con el respaldo mayoritario de los grupos, excepto de Unidos Podemos y de algunos diputados del Grupo Mixto. Estas medidas se deben poner en marcha durante el año 2018. El debate sobre el Pacto de Violencia de Género en el Parlamento, se centró en la prioridad de dotar de presupuesto a las 213 medidas que se proponen para erradicar el maltrato hacia las mujeres. Los principales contenidos del Pacto se refieren a la ampliación de la definición de violencia de género ya que no se considerará violencia de género sólo a la ejercida por parejas o exparejas, sino todos los tipos de violencia contra las mujeres incluidas en el Convenio de Estambul⁶. Es decir, además de la física, psicológica y sexual, se incluye la violación, la mutilación genital femenina, el matrimonio forzado, el acoso sexual y el acoso por razones de género, el aborto y la esterilización forzada. Además esta ampliación conceptual se extiende a las mujeres cuyos hijos e hijas hayan sido asesinados por sus parejas o exparejas. A estas mujeres se las considerará víctimas de violencia machista y podrán acceder así a la asistencia, ayuda y protección establecida para ellas.

En este Pacto se recogen para en ámbito educativo, las siguientes medidas significativas: incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del

⁶ El Convenio de Estambul del Consejo de Europa es el tratado internacional más completo sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. El Convenio se presentó en 2011 y entró en vigor en agosto de 2014.



machismo y de las conductas violentas. Introducir contenidos sobre educación emocional, sexual e igualdad. Diseñar los currículum en función de valores en relación a la diversidad y la tolerancia. Añadir contenidos en los temarios centrados en la igualdad y contra la violencia de género. Realizar este mismo diseño en los currículum de formación del profesorado. Además se contempla no exigir requisitos académicos para la concesión y mantenimiento de becas y ayudas al estudio cuando se demuestre una situación de violencia machista.

Destacar, que todos los partidos políticos han estado de acuerdo que se diseñen asignaturas de carácter obligatorio, mediante las cuales se puedan impartir conocimientos centrados en el principio de igualdad para prevenir la violencia de género. Esta medida debe estar presente también en las carreras profesionales centradas en la Sanidad, la Judicatura, la Educación. Las asignaturas además de obligatorias deben ser evaluables. Se insta a que los centros educativos, de todas las etapas, impulsen medidas contra todo signo de machismo y activen protocolos para la detección precoz de la violencia de género. Se recomienda que en los libros de Historia se incluya el movimiento feminista como conocimiento académico.

Los libros de texto herramientas difusoras de conocimientos para la igualdad de oportunidades ¿O no?

Venimos viendo la importancia que se le da a los materiales educativos y concretamente a los libros de texto como dispositivos activos que dispensan conocimientos y



saberes en las aulas de las etapas de Infantil y de Primaria. Esta importancia se viene dando desde hace décadas a través de la legislación social y educativa en España. Las investigaciones revelan que el sexismo en los libros de texto aparece sustancialmente en tres ámbitos: el lenguaje, las imágenes y los contenidos que se abordan. (BLANCO, 2001; 2008). Un sexismo que se manifiesta estereotipando a las mujeres encasillándolas en roles sexistas jerarquizados que atienden al patrón del sistema patriarcal. Ello conlleva la fragante discriminación que aprenden las niñas desde edades tempranas y que la incorporan de manera naturalizada haciendo “uso de esta discriminación” de manera comportamental y emocional. Las niñas se socializan en roles y funciones de bajo peso social y con pocas posibilidades de promoción pública. Los análisis pedagógicos vienen apuntando hace décadas en este sentido, y nos recuerdan que las escuelas son espacios de socialización y formación que deben cumplir el objetivo de dotar al alumnado de las herramientas cognitivas y emocionales necesarias para vivir de manera autónoma y en garantía de igualdad. (GARCÍA PERALES, 2011). Pero otras investigaciones ponen en aviso que las escuelas no están cumpliendo esta finalidad debido a que a partir de los libros y otros los materiales escolares se producen aprendizajes inconscientes en los que se asumen elementos sexistas. (CABRERA; MARTÍNEZ BELLO, 2014). Tal y como dice Gutiérrez Esteban e Ibáñez (2013) estos aprendizajes inconscientes influirán en el alumnado en la manera de pensar y relacionarse en la sociedad, por eso debemos analizarlos detenidamente para saber si transmiten lo que queremos: que nuestro alumnado aprenda a participar de un proyecto de vida bajo condiciones de igualdad.



Desde la escuela se crean una serie de “muros” como por ejemplo: maestras y maestros que conocen que se transmiten normas y valores poco igualitarios y determinados sesgos en las corrientes educativas sobre sexualidad. Todo ello, a través del currículo pero no prestan una especial atención a la transmisión de estos valores sesgados. También poseen una visión poco crítica de la perspectiva de género en los materiales curriculares que utilizan. En la actualidad el recurso más utilizado y en el cual apoyan sus clases. (HAMODI, 2014).

Otro “muro” es el encontrado en las diferentes investigaciones que han trabajado sobre la representación de las mujeres en los libros de texto. Algunas investigaciones del siglo XX como la de Subirats y Brullet (1992) dejaron claro que existía sexismo y androcentrismo en los libros de texto utilizados en el sistema educativo español, ya que había más hombres representados que mujeres en todas las áreas del conocimiento. Posteriormente, Blanco (2000) señala una ligera mejoría en la presencia de las mujeres en libros de texto en la etapa de secundaria. Actualmente y a pesar de los cambios legislativos que han exigido igualdad de oportunidades, los libros siguen transmitiendo distintos modelos culturales e ideológicos a los niños que a las niñas, exponiendo un mundo representativo discriminatorio para el sexo femenino. (HAMODI, 2014). Los libros escolares son la principal herramienta utilizada en las aulas para presentar a los escolares la sociedad de manera multiparadigmática y que represente la diversidad de género, familiar, de ideología, de cultura. Los libros, tratan de mostrar como es el mundo, como podemos conocerlo, como ha evolucionado, quien ha contribuido a hacerlo, etc.



Educación para la igualdad, la tolerancia y la diversidad

En orden a paliar las necesidades que se detectan socialmente en función de las desigualdades sociales- sexuales y de género, y como medida para fomentar la igualdad de oportunidades y la educación en sexualidad en la etapa de primaria, desde el sistema educativo de Castilla La Mancha, se ha ordenado la implantación de una asignatura llamada Educación para la igualdad la tolerancia y la diversidad. Dicha asignatura cumple una de las medidas propuestas por el Pacto de Estado para erradicar la violencia de género. Actualmente se está impartiendo de manera experimental en 17 colegios de la región. Esta área nace con el objetivo de modificar comportamientos sociales que dañan el bienestar social. También para ser un interlocutor que posibilite al alumnado la adquisición de las herramientas cognitivas y de pensamiento necesarias para compensar la brecha de inequidad social existente en la sociedad actual. El área se compone de tres ejes fundamentales. Siendo el primero, un bloque que trabaja: la igualdad de oportunidades, abordando conceptos básicos sobre: La igualdad, desigualdad, diferencia de trato, maltrato, violencia (tipos), machismo, feminismo, sexismo, prejuicios y discriminación. También se imparten contenidos sobre roles sexistas y estereotipos de género. Se aborda por primera vez en el currículum la discriminación y el maltrato por razones de género y su impacto social. Aparece la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, la superación de la brecha de género.



El segundo bloque está dedicado a: Una nueva convivencia. Los contenidos que conforman este bloque giran en base a las siguientes unidades de saberes: valores para una buena convivencia; ayuda a la cooperación, equidad, etc. La convivencia en el entorno escolar, la resolución positiva de conflictos, la comunicación digital y su influencia en las relaciones familiares y sociales. El acoso, en los centros educativos, la gestión y la responsabilidad del uso digital.

El tercer bloque se centra en la Educación emocional y afectiva. En este bloque aparecen contenidos dedicados a: las emociones, el autoconcepto, la autoimagen corporal, la vida afectiva y el enamoramiento, las relaciones sexuales, género y las relaciones afectivas entre hombres y mujeres, la heterosexualidad y la homosexualidad, diversas opciones en las relaciones de pareja, familia y tipos de familia.

Hay que decir que aunque se trabajan contenidos, saberes y conocimientos que hasta el momento no se habían impartido en el sistema educativo en Castilla la Mancha, no se puede considerar una asignatura que aborde de manera integral aportes sobre todas las dimensiones que existen sobre el principio de igualdad y educación en sexualidad. Una vez más se dejan fuera conocimientos en orden a la génesis de la violencia de género, también las claves para su detección. La prevención y la desactivación de la violencia de género en cuanto los niños y niñas deben saber reconocerla a partir de las connotaciones más leves. Igualmente, no se desagrega el sub-bloque relaciones sexuales, por tanto no se sabe cuáles serán las fórmulas sexuales en cuanto a relaciones y prácticas se van a explicar en el aula. Se debería haber aportado un sub-bloque de



contenidos referido a educación en sexualidad atendiendo a la definición que de ella aporta la OMS (2010).

No obstante se debe considerar esta asignatura como un interlocutor clave en el actual momento educativo en el que se encuentra España respecto a las desigualdades en torno a la promoción social de las mujeres, la representatividad de éstas en los puestos de decisión y gestión, en cuanto a la violencia de género y otras áreas sociales y personales en las que hoy todavía está supra representada.

Desde esta área de conocimientos se admite la importancia de hacer un verdadero esfuerzo por fomentar la igualdad de oportunidades no solo en el alumnado que participe de ella (5 curso de educación primaria), sino en todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Supone un interlocutor básico en la edad temprana de primaria ya que aportará al alumnado las bases científicas adecuadas para poder capacitarlos en la detección de los estereotipos y roles sexistas presentes en todas las dimensiones sociales donde se desarrollen.

CONCLUSIONES

Los estereotipos sexistas se transmiten en la escuela. La escuela es una parte que representa la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado que acude a ella. Debemos plantearnos lo que las investigaciones desvelan sobre la posibilidad real que se hace desde las aulas de transmisión de valores y contenidos sexistas, Louie (2012) Cekiso (2013). Podremos estar contribuyendo a la doble discriminación aprendida. Una se aprenderá vía educación informal (medios de comunicación, mass media, publicidad, etc...) otra mediante la escuela.



La escuela debe cumplir con la normativa educativa, y cuando se señala a la escuela se debe pensar en “quienes hacen escuela”, principalmente los profesionales referidos éstos a maestros y maestras que deben poseer una formación científica y especializada en el tema igualdad y educación en sexualidad. El sistema educativo no solo debe ordenar en la norma legislativa el principio de igualdad, debe favorecer los recursos necesarios de orden material, argumentativos y profesionales para que las normas legislativas se conviertan en aplicaciones prácticas llevadas a cabo desde una pedagogía feminista (CABELLO; MARTÍNEZ MARTÍN, 2017) y una didáctica basada en la igualdad con perspectiva de género, que aborde cuestiones educativas centradas en la sexualidad.

Urge que aparezcan más interlocutores educativos que interpelen los malos modos sociales apoyados en el paradigma patriarcal. Estos interlocutores han de incorporar en sus discursos los hechos que viene protagonizando el modelo machista guiado por dicho paradigma. Cuestionarlos, pero también ofrecer alternativas que desmonten todos los signos educativos posibilitantes del lento avance hacia la igualdad real, que por otro lado, es un derecho reconocido en la Constitución Española.

Asignaturas como la presentada en este capítulo deberían ser obligatorias en todos los niveles del sistema educativo español ya que la adquisición de conocimientos en torno a los temas tratados en este capítulo constituyen el eje fundamental en el funcionamiento y la construcción de una sociedad más justa y una personalidad plena. Ello solo se podrá conseguir si existe un verdadero compromiso educativo con la



instrucción- formación de la ciudadanía democrática y libre en el presente.

Referências

BLANCO, N. La dimensión ideológica de los libros de texto. **Kikiriki. Cooperación educativa**, n. 61, p. 50-56, 2001.

BLANCO, N. Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. **Investigación en la escuela**, n. 65, p. 11-22, 2008.

BOLAÑOS, M. C. *et al.* **Carpeta didáctica de educación afectivo sexual**. Programa Harimaguada. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1994.

CABELLO MARTÍNEZ, M. J.; MARTÍNEZ MARTÍN, I. Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. **Educación XX1**, v. 20, n. 1, p. 163-181, 2017. doi: 10.5944/ educXX1.14474

CABRERA, Y.; MARTÍNEZ BELLO, V. Libros para niñas y libros para niños”: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. **Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia**, n. 9, p. 184-217, 2014.

CEKISO, M. Gender Stereotypes in Select Fairy Tales: Implications for Teaching Reading in the Foundation Phase in



South Africa. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, v. 4, n. 3, p. 201-206, 2013.

ESPAÑA. *Ley 35/1995*, de 11 de diciembre, de ayudas y asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-26714>>. Acceso el 13 de marzo, 2018.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 1/2004*, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>>. Acceso el 15 de marzo, 2018.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 3/2007*, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>>. Acceso el 15 de marzo, 2018.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>>. Acceso el: 15 de marzo, 2018.

ESPAÑA. *Ley Orgánica, 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>. Acceso el: 15 de marzo, 2018.



FONTENLA, M. **¿Qué es el patriarcado?** Disponible en <<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1396>>. Acceso el: 23 marzo, 2018.

GARCÍA PERALES, R. La educación desde la perspectiva de género. 2012. **ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, n. 27. Disponible en: <<http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>>. Acceso el: 17 enero, 2018.

GERDA, L. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Editorial Crítica, 1986.

GONZÁLEZ, E. **Educación en la afectividad**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.

GUTIÉRREZ ESTEBAN, P.; IBÁÑEZ, P. Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto. **Enseñanza & Teaching**, v. 31, p. 109-125, 2013.

HAMODI, C. Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. **Reire**, v. 1, p. 30-55, 2014.

JUSTO, E. **Desarrollo Psicomotor en Educación Infantil**. Bases para la intervención en Psicomotricidad. 2014.

Universidad de Almería. Almería.

Disponible en: <<https://redescuelas.es.amnesty.org/materiales-para-el-profesorado/mi-cuerpo-mis-derechos/es-la-educacion-sexual-un-derecho-humano/>>. Acceso el: 12 enero, 2018.



LOUIE, P. Not so Happily Ever After? The Grimm Truth about Gender Representations in Fairytales. **Ignite**, v. 4, n. 1, p. 74-82, 2012.

MILLET, K. **Política sexual**. Editorial Aguilar. Historia de la Mujer Argentina. Tº III., 1970.

MONTENEGRO, H. Educación sexual de niños y adolescentes. **Revista médica de Chile**, v. 128, n. 6, p. 571-573, 2000. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872000000600001>

NACIONES UNIDAS. Objetivos de desarrollo del Milenio, Informe. New York, 2010.

Organización Mundial de la Salud. **Colaboremos por la salud**. Informe a la salud en el mundo. Ginebra: OMS, 2006.

Disponible en:

<http://www.who.int/whr/2006/whr06_es.pdf?ua=1>. Acceso el: 3 mar, 2018.

Organización Mundial de la Salud. **Violencia contra la mujer infligida por su pareja**. 2010. Disponible en:

<http://www.who.int/topics/gender_based_violence/es/>.

Acceso en 27 de febrero, 2018.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. **Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.



TEIXEIRA, F.; MARQUES, F. **Capítulo 14. Sexualidad y género en la formación inicial de los docentes.** Mejores maestros, mejores educadores. Archidona. Málaga: Aljibe, 2016.

VENEGAS, Mar. El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 1-10, 2011.



ATRAVESSAMENTOS ENTRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E O CAMPO DE ESTUDOS DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Minisa Napolitano
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Neste capítulo, resultante de um trabalho de final de Curso¹, apresentamos reflexões sobre o que localizamos em quatro teses de doutorado, de períodos distintos, que se debruçaram sobre o entrelaçamento formação docente, sexualidade e gênero e o contraponto que fizemos com discursos médicos que atravessam e, ao mesmo tempo, constituem os discursos de gênero e sexualidade na formação docente e na Escola. Para tanto, organizamos esse texto em três partes: na primeira, apresentamos o modo como desenvolvemos o trabalho; na segunda indicamos a discussão entre sexualidade, gênero e formação de professoras resultantes da leitura das teses e, na terceira estabelecemos relações entre os discursos religiosos do Brasil colonial – via inquisição -, os discursos da medicina do século XIX e as pesquisas das teses analisadas sobre formação de pedagogas em universidades públicas do país no que se refere às concepções de gênero e sexualidade no campo da Educação.

¹ NAPOLITANO, Minisa Nogueira. **Formação de pedagogas/os e o campo de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação: intersecções e atravessamentos discursivos**. 2017. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.



Da produção do trabalho que resultou esse capítulo

No estudo, procuramos nos alinhar à defesa da produção do conhecimento como criação, processo implicado entre tema, campo, objeto de estudo e nossas experiências formativas. A partir de tal implicação, recuperamos a dissertação de mestrado² de uma das autoras desse capítulo para resgatarmos os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos pela Inquisição no Brasil Colonial e os discursos médicos do século XIX. Esse resgate pretendeu elucidar a maneira pela qual tanto a Igreja, na figura da Inquisição, quanto a Medicina, através de suas teses, produziram saberes, verdades sobre o sexo, sobre a sexualidade e as relações de gênero no que diz respeito às mulheres e como estas verdades ainda persistem e foram apropriados na produção da educação escolar no Brasil.

A associação de determinadas expressões da sexualidade e de gênero ao pecado, à heresia³, remonta – ao menos no Brasil – da época colonial, via Igreja Católica através da Inquisição. Para esta, os comportamentos sexuais válidos, eram aqueles alinhados com uma moral heteronormativa⁴, que relegava ao

2 NAPOLITANO, Minisa Nogueira. O médico e a mulher: o discurso médico sobre os vícios femininos na sociedade carioca oitocentista. Dissertação de Mestrado, 102 f. Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca – UNESP, Franca - SP, 2005. Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93223?locale-attribute=es>>.

Acesso em: 06 maio 2018.

3 Mais grave do que o pecado, de competência da Santa Inquisição.

4 Trata-se da exigência de que todos organizem sua vida de acordo com o modelo heterossexual, independente de ter práticas heterossexuais ou não, deve-se manter a linearidade entre sexo e gênero, ou seja, os homens e as



pecado contra a própria natureza todas as possibilidades de existência das diferenças de gênero e de sexualidade. A medicina carioca do século XIX com seus modelos higienistas copiados da Europa, construiu uma nova categoria de enfermos - de pecadores e hereges, tornaram-nos pervertidos, invertidos, porém, passíveis de tratamento e cura.

Especificamente sobre as mulheres, sujeitas da pesquisa de mestrado, seus comportamentos que escapassem à tríade esposa-mãe-dona-de-casa despertaram interesse da Inquisição na época colonial e, sobretudo, dos médicos oitocentistas. As relações entre as mulheres, então, ganharam várias denominações, tais como tríbade, fricatriz, lésbicas. O amor entre elas pela Inquisição foi desconsiderado a ponto de deixar de ser da competência desta instituição, por não conceberem duas mulheres fazerem sexo sem um homem. Já a medicina do XIX voltou seu olhar para o estudo e a análise de casos, buscando possíveis causas e profilaxias. À mulher, afirmavam esses doutores, cabia o casamento, o grande remédio para todos os males, pois através dele ela seguiria os seus desígnios - determinados e construídos também pela Igreja e pela Medicina – o de ser mãe-esposa-dona-de-casa.

Como podemos observar na análise das quatro teses citadas, o discurso religioso e médico ainda se faz muito presente nos posicionamentos de estudantes de cursos de graduação em Pedagogia e entre professoras em cursos de formação continuada no Brasil. O acionamento da religião e de

mulheres devem se comportar socialmente de acordo com as características sociais atribuídas ao seu sexo. Nesse sentido, a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza a vida das pessoas. (NOGUEIRA; COLLING, 2015, p. 356-357).



livros sagrados, como a Bíblia, quando o assunto é gênero e sexualidade, demonstra que, como na época colonial, ainda é eleito os dogmas cristãos para se abordar tal assunto. A associação da homossexualidade à doenças, perversão, ou à tratamentos médicos e psicológicos é uma construção que remonta ao discurso médico do XIX.

Outro passo dado na produção do trabalho foi o da busca, no repositório online de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, por meio das palavras-chave Pedagogia e Sexualidade, de teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação que versassem sobre a formação de pedagogos/as e o campo de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação em universidades públicas brasileiras.

Assim, localizamos as teses de Andreza Marques de Castro Leão (2009), Roney Polato de Castro (2014) e Juliana Lapa Rizza (2015). A partir da leitura da tese de Rizza (2015) chegamos à tese da Sandra Unbehaum (2014). Na leitura desta última verificamos que a tese defendida pela Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, também parceira de pesquisas e trabalhos com nosso grupo de pesquisa⁵, deveria ser incluída em nosso estudo, apesar de ser um trabalho que não teve como foco a Graduação em Pedagogia, ele é referência no campo de estudos de gênero e formação de Pedagogas.

Tomamos as teses como documento e por meio do uso da análise documental apresentamos os principais conceitos, teorias, embasamentos e resultados da pesquisa de cada autor/a,

⁵ GPECS - Grupo de Pesquisa Gênero, corpo, sexualidade e Educação, PPGED/FACED/UFU, liderando pela Professora Dra. Elenita Pinheiro de Queiróz Silva, uma das autoras deste capítulo.



para, a partir das reflexões e problematizações nelas assinaladas, observarmos as aproximações e distanciamentos e as mudanças e permanências entre o discurso religioso inquisitorial, o médico oitocentista e a formação de pedagogos/os em universidades públicas no Brasil no campo de estudos de Gênero e de Sexualidade. Dito do movimento que realizamos no trabalho que realizamos, situo a estrutura da nossa escrita, composta por esta introdução, três capítulos, as considerações finais e as referências.

Diálogos entre as teses

As cinco teses que levantamos propuseram diferentes caminhos e perspectivas ao abordarem seu objeto de pesquisa. Em termos de teoria, por exemplo, elas estão embasadas pela teoria crítica marxista, no caso de Unbehauum (2014), pela perspectiva da abordagem da educação sexual e orientação sexual que se fundamentam em aportes da Psicologia Cognitiva, no caso de Leão (2009) e pelas teorias pós-críticas, com base foucaultiana, e nos Estudos Culturais pós-críticos, presente nas teses de Castro (2014), Rizza (2015) e Ribeiro (2002). Para efeito de nota, informamos que a pesquisa de Rizza (2015) foi orientada pela professora Paula Regina Costa Ribeiro, docente na Universidade Federal do Rio Grande/RS (FURG).

Dentre as intersecções que podemos estabelecer entre as teses, há um consenso sobre o cenário, tanto internacional quanto nacional, estar propício e fértil para a incitação discursiva acerca de gênero e sexualidade, incitação essa que também vem produzindo efeitos nas políticas públicas, no referido campo de estudos, na formação de professores e nas



escolas. As pesquisas de Leão (2009), Rizza (2015) e de Unbehaum (2014) contextualizam o cenário no qual essas discussões têm emergido nas diversas instâncias citadas acima – sobretudo da década de 1990 em diante. As adesões do Brasil a acordos internacionais como a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, documentos que serviram de base para elaboração de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), fazem parte desse contexto, segundo Rizza (2015) e Unbehaum (2014).

Unbehaum (2014) chama a atenção para o aumento significativo de pesquisas e disciplinas no campo de estudos de gênero e de sexualidade e na formação inicial de professores/as. Rizza (2015) nos propõe a pensar nos efeitos de tais disciplinas na formação docente na contemporaneidade. Porém, Unbehaum (2014) alerta para o fato de, apesar do momento propício para a proliferação de políticas públicas e produções científicas a respeito das questões de gênero e sexualidade, a escola ainda é um espaço muito aquém desses debates. Os/as professores/as tendem a não promover, na escola, discussões que questionem o padrão normativo e excludente e, quando são acionados por conta dessas questões em sala de aula, a tendência é reforçar aquilo que está posto e naturalizado, ou seja, a heteronormatividade ou, como mostra Rizza (2014), eles/as acionam o discurso biológico, como o único e legítimo de estar presente no currículo escolar.

Em sua tese Leão (2009) aponta que “[...] o foco dos programas de orientação sexual recai sobre a reprodução humana, em outras palavras limita-se a uma abordagem evidentemente biológica”. A autora defende que para, além disso, seria preciso que estes programas se voltassem aos



interesses e direitos de conhecimento dos adolescentes sobre sexualidade.

A formação de professores – inicial e continuada – é abordada mais especificamente em três destas pesquisas, a de Ribeiro (2002), Leão (2009) e Castro (2014). No texto de Leão (2009) ela explora a constituição do campo dos estudos sobre a formação docente desde seus primórdios no território brasileiro e, dentro deste, a formação no Curso de Pedagogia. Essa historicização é utilizada pela autora como modo de constituição do panorama da área e da educação sexual e orientação sexual na escola e na formação docente inicial.

Em seu trabalho Ribeiro (2002) apresenta um curso de formação continuada ministrado e organizado por ela para professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Já Castro (2014) informa que ministrou uma disciplina na graduação em Pedagogia envolvendo a discussão de sexualidade e gênero. A pesquisadora e o pesquisador relatam que, em parte das alunas, foi perceptível algumas mudanças nos modos de pensar. Elas passaram a admitir, por exemplo, a multiplicidade das sexualidades e o questionamento da sexualidade como biologicamente determinada.

Rizza (2015), ao se debruçar sobre as licenciaturas que ofertam disciplinas sobre gênero e sexualidade, afirma que a Pedagogia foi o curso, localizado em sua pesquisa, com o maior número de disciplinas nesse campo. Fato esse que a nosso ver, é bastante preocupante, pois, tomando a nossa instituição, uma universidade pública federal, localizamos apenas uma disciplina, de caráter optativo, que aborda as questões de gênero e



sexualidade, e há um índice muito baixo de matrícula de alunos/as do curso na mesma.

Concordamos com as afirmações de Rizza (2015) e de Unbehaum (2014), que a oferta de disciplinas que discutem gênero e sexualidade nos cursos de licenciaturas estão atreladas à presença de um/a professor/a pesquisador/a desse campo, portanto, não se constitui como centro de preocupação do currículo dos cursos ou como uma política de formação das universidades.

As autoras e autor das teses que analisamos afirmam que os/as estudantes e professores/as temem o questionamento e o abalo de convicções arraigadas em suas vidas, por meio da Igreja, Medicina, Escola, pois eles requerem necessariamente a saída de um lugar de conforto para um lugar de confronto de ideias, posições e construções de outras verdades.

Ainda sobre a procura por disciplinas que discutem gênero e sexualidade no ensino superior, Unbehaum (2014) afirma que é cada vez maior a sua procura por parte dos/as estudantes. Ela afirma que a limitação das discussões de gênero e sexualidade em disciplinas optativas, dificulta um debate mais amplo e profundo sobre essas questões na formação de professores/as no país, visto que, não sendo uma oferta obrigatória nos cursos de formação docente, apenas poucos/as estudantes tem contato com o campo de estudos. Apesar das potencialidades de uma formação de pedagogos/as na perspectiva do campo de estudos em gênero e sexualidade, Unbehaum (2014) identifica a existência de limites e de movimentos de resistência no interior do campo acadêmico da educação e do currículo de formação docente que contemple a perspectiva de gênero.



Castro (2014) entende que os processos de constituição dos gêneros e das sexualidades são elementos constitutivos da docência, e ele defende a inclusão dessas discussões na formação docente. Sendo assim, ao não questionarmos as construções naturalizadas contribuimos para reforçá-las. Os silenciamentos que promovemos nas escolas também contribuem para a homofobia, transfobia, sexismo e, conseqüentemente para a expulsão/exclusão de qualquer sujeito que se distancie das normas de gênero e de sexualidade.

A ausência de discussões e abordagens sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as, como dimensão constitutiva do ser docente, defendida na tese de Castro (2014), permite que o/a professor/a recorra às suas vivências e experiências pessoais – considerando os diversos atravessamentos de gênero e sexualidade que nos constituem sem a devida problematização ou contextualização teórica e prática.

Nesse sentido, o curso de formação para as professoras e a disciplina, ministrados por Castro (2014) e Ribeiro (2002), apresentam perspectivas pedagógicas, teóricas, metodológicas do debate de sexualidade e gênero na formação docente. Por meio do questionamento das narrativas que as alunas e professoras apresentavam a pesquisadora e o pesquisador, em seus trabalhos, apontam sobre modos de desestabilizar as certezas, as hegemonias, a primazia da Biologia enquanto única voz autorizada a tratar desse assunto, o que, como mencionam os/as autores/as, pode possibilitar a construção de novas abordagens da sexualidade.

Evidenciando o caráter fluido e de transformação da pesquisa, que para Unbehaum (2014, p. 29) “é transformar



conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”, sem o “aprisionamento do real em dogmas”, podemos, a partir dessa afirmativa, avançar para outros questionamentos a respeito de que tipo de discurso se faz presente nas escolas e na universidade quando as dimensões de gênero e sexualidade são acionadas? São os discursos das pesquisas que atravessam fronteiras como nos afirma essa autora ou são os dogmas aprisionadores?

Visto que, ao falar de sexualidade na sala de aula, como atestam em suas pesquisas Rizza (2015), Castro (2014), Leão (2009) e Ribeiro (2002), as questões de gênero e de sexualidade são abordadas principalmente na dimensão de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico, como maneira de controlar o corpo e a sexualidade. Discurso esse que vem se consolidando desde a ascensão da categoria médica no Brasil no século XIX, mas especificamente desde a década de 1830 quando da Fundação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador/BA.

A escola então é um espaço de produção de pessoas por meio dos significados discursivos que os saberes-poderes veiculados nesta instituição vão se construindo durante as aulas e a vida na escola.

De acordo com Unbehaum (2014), os princípios universais e de homogeneidade estão presentes nos currículos escolares, sendo que este sujeito universal não expressa as diferenças que constituem os/as estudantes nos espaços escolares, o que no meu entendimento, contribui para o apagamento e silenciamento dessas diferenças nas escolas, haja vista, como afirma o disposto acima, as diferenças não são levadas em consideração neste sujeito universal. Decorre disso



que o currículo nos é representado como um campo de disputa, onde ele resulta numa representação de cultura que é considerada a digna de fazer parte dele, enquanto as diferenças são postas de lado.

Após o estudo dessas teses, um dos aspectos que mais nos saltam aos olhos é a importância da formação de professores/as voltada para as discussões do campo de estudos de Gênero e de Sexualidade. Apesar das resistências em relação às disciplinas para a abordagem da sexualidade e do gênero. As suas pesquisas apresentam grande potencial de desconstrução das normas de gênero e de sexualidade postas e naturalizadas em nossa sociedade.

As resistências à abordagem do gênero e da sexualidade numa perspectiva cultural e histórica é política. Fato se comprova pelas manifestações ocorridas no Brasil, no ano de 2017, com a vinda da principal teórica da teoria *Queer*, Judith Butler, para uma palestra num evento científico, promovido pelo Serviço Social de Comércio (SESC – Pompeia) em São Paulo. Foram manifestações de ódio e de violência por parte de grupos que se recusam a sair de um lugar cômodo – o lugar do dogma religioso, da moral sexual conservadora e da norma social excludente. Seus/suas manifestantes demonstraram o quanto o gênero e a sexualidade é um campo de disputas, o quanto a mentalidade inquisitorial se faz presente.

A filósofa, em uma entrevista para o jornal Folha de São Paulo⁶ após sua vinda para o Brasil, remete-nos aos tempos da

⁶ Entrevista disponível no site do jornal:
<<http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. (BUTLER, 2017).



Inquisição quando afirma: “Talvez aqueles que queimaram uma efígie minha como bruxa e defensora dos/as trans não sabiam que aquelas que eram chamadas de bruxas e queimadas vivas eram mulheres cujas crenças não se enquadravam nos dogmas aceitos pela Igreja Católica”. A persistência dessa mentalidade que remonta a época Medieval e dos discursos médicos oitocentistas a respeito de tais dimensões serão abordados a seguir.

História e Educação, possíveis encontros

Sem dúvida alguma, as teses que estudamos relatam abalos e resistências ao campo de estudos de Gênero e de Sexualidade na formação de professores/as. As teses demonstram o quão potente são tais estudos no sentido de promover desconfortos, questionamentos, reflexões a respeito das normatizações de sexo, sexualidade e gênero na história da sociedade e da educação. São normatizações fortes e enraizadas no pensamento, gesto e comportamento, e, ao serem confrontadas, provocam desconforto e sofrimento para algumas pessoas.

Castro (2014) e Ribeiro (2002), em suas teses, relatam os abalos provocados por disciplina e curso de formação continuada que ministram. Elas nos fizeram pensar no quanto somos constituídos/as por atravessamentos dogmáticos e religiosos que produzem nossas concepções e modos de ver e apropriar do sexo, da sexualidade e do gênero, desde os tempos coloniais.

Os abalos e incômodos citados pelas autoras das teses, também experenciamos em nosso cotidiano. Trazemos, para



este texto, o relato de uma estudante do curso de Pedagogia da nossa universidade, numa conversa informal, que nos afirmou temer pelos abalos, em sua convicção religiosa, que a disciplina Educação e Sexualidade, ofertada pelo curso, poderiam causar-lhe. Em razão desse temor, a estudante afirma que se recusava a cursar tal disciplina, o que nos fazia retomar o dito nas teses de Ribeiro (2002) e Castro (2014) e, ao mesmo tempo, pensar no quando se mantém, no tempo presente – século XXI, a mentalidade inquisitorial.

Quando resgatamos o pensamento da Igreja Católica desses tempos, sobre o que era permitido em termos sexuais, podemos claramente visualizar que o conceito de sexo válido por esta instituição estava atrelado ao relacionamento entre homem e mulher para fins de reprodução, portanto, para um modelo heterossexual. A dimensão do prazer não era considerada, haja vista que o sexo anal – a denominada sodomia – era abominável, passível de pena de morte violenta, ou seja, o prazer não era admitido nas relações sexuais e muito menos o sexo sem fins procriativos. O mesmo ocorre para o sexo entre mulheres, não se concebia como uma mulher poderia sentir prazer sem a presença de um homem na relação e mais, não era possível a mulher fazer sexo sem homem. Concepção essa que acabou por retirar tais relações da alçada inquisitorial. (NAPOLITANO, 2005).

Portanto, o que foi sendo construído em termos de entendimento sobre as relações sexuais desde os tempos coloniais, tem como base os dogmas religiosos cristãos. Apesar das resistências – agora no sentido de resistir às normatizações religiosas – como podemos averiguar, em trabalho produzido por Napolitano (2005), através dos diversos depoimentos e



confissões ao inquisidor durante sua visitação ao Brasil, o que se arraigou enquanto constituição de sujeito foi a dogmatização religiosa inquisitorial. E esta tem contribuindo em muito para as resistências às discussões do campo de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação.

Castro (2014) também fala dessas resistências, por meio do silenciamento de professores/as nas escolas por ele investigadas quando são abordados sobre gênero e sexualidade com seus/as alunos/as. Ele também aponta para o relato de incômodo, de algumas de suas alunas, resultante dos questionamentos propostos na disciplina optativa que oferta em sua instituição.

O que quisemos destacar com os casos citados nos parágrafos anteriores, é a força que têm as concepções religiosas e médicas, de cunho conservador, quando são colocadas em suspeição; quando são questionadas. Esse movimento provoca destabilizações e incômodos nas pessoas.

Tais concepções continuam a colocar no campo da anormalidade, ou do pecado mais propriamente dito, as experiências sexuais e de gênero que divergem da norma. Os sujeitos de tais experiências são, constantemente, vítimas de violência motivadas por uma mentalidade, possível de ser localizada no período inquisitorial, que se propôs a apagar, queimar, matar os denominados hereges, ou seja, aqueles e aquelas que se recusaram (e recusam) a se enquadrarem aos dogmas e normatizações.

Outro ponto que destacamos no estudo das teses é a eleição do discurso biológico como o considerado como único e válido nos espaços escolares, especialmente quando professores/as são acionados por seus/as alunos/as para



abordarem as questões referentes a corpo, gênero e sexualidade, como nos mostram as pesquisas de Leão (2009), Rizza (2015) e Ribeiro (2002). Discurso esse, voltado para a prevenção de doenças, de gravidez indesejada, heteronormativo, ou seja, os aspectos sociais, culturais e históricos não costumam fazer parte de tais abordagens nas escolas, tampouco as diferentes manifestações de gênero e de sexualidade, é o que localizamos nas teses.

Novamente, quando recorremos à história, podemos remontar às origens de tal discurso aqui no Brasil atrelado à ascensão e prestígio social da categoria médica quando da Fundação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador/BA no início da década de 1830. Os médicos do oitocentos se preocuparam em eleger uma única forma de expressão de sexualidade válida e saudável – a heterossexualidade monogâmica. O sexo higienizado, entre homem e mulher, para fins procriativos e fortalecimento da nação era a única forma aceita e referendada socialmente. Para tanto, esse médicos catalogaram as expressões da sexualidade consideradas anormais, desviantes e, portanto, passíveis de intervenções da medicina, como por exemplo, a homossexualidade. Nesse sentido, o sexo era visto sob a ótica dicotômica da saúde e da doença, da normalidade e da patologia. O sexo sadio era aquele confinado ao casamento, aos casais heterossexuais e que geram filhos.

A preocupação da classe médica foi a de estabelecer todo um comportamento – principalmente para as mulheres – a ser seguido para que se evitassem as doenças, as degenerações sexuais, as perversões, ou seja, comportamentos devidamente enquadrados numa determinada norma médica. Assim, a



mulher foi um meio de intervenção médica para alcançar a família e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. A visão médica a respeito do corpo, do sexo, das expressões de gênero e de sexualidade foi (e para muitos/as ainda é) reduzida aos aspectos biológicos, reprodutivos e heteronormativos.

Ribeiro (2002) já assinalava para o quanto o livro didático e as práticas de docentes das séries iniciais atrelavam a sexualidade à prevenção de doenças e a procriação. A autora nos relata, por exemplo, que o estudo sobre a sexualidade na escola, à época de seu estudo, se reportavam somente aos estudos dos aparelhos reprodutores, das formas de se prevenir doenças e gravidez. A afirmação de Ribeiro (2002), ainda hoje – 2018 se mantém atual, o que nos faz inferir que as construções históricas, culturais e as diferentes expressões de gênero e de sexualidade presente na sociedade, e, certamente, vivenciadas por muitos/as alunos/as são deixadas de lado nessas abordagens.

Do pecado à doença, da punição com a morte às intervenções médicas, as expressões de gênero e de sexualidade foram e continuam sendo alvo de tentativas de silenciamentos e de eliminação nos espaços escolares. E mais, as concepções religiosas da época inquisitorial e as concepções médicas oitocentistas ainda se fazem presentes com muita força na abordagem de tais assuntos nas escolas. Contudo, ao mesmo tempo em que as problematizações e abalos promovidos pelos estudos de Gênero e de Sexualidade na formação de professores/as causam certas resistências, também promovem transformações e mudanças de concepções a respeito dessas questões.



Considerações finais

Acreditamos que, pelos resultados das teses analisadas, os discursos presentes nos espaços escolares por parte dos/as professores/as e nos Cursos de Pedagogia quando são acionados para falar de gênero, de sexualidade, de sexo, de corpo, ainda estão mais para aprisionamentos do que para os atravessamentos de fronteiras.

Os abalos e os incômodos promovidos pelas pelo campo dos Estudos de gênero e sexualidade, a nosso ver, são imprescindíveis. Defendemos junto a Castro (2014) e Ribeiro (2002) que a capacidade de transformação que tal campo pode promover nos cursos de formação de professores/as – seja de formação inicial ou continuada. É preciso que continuemos nesse campo de disputa – seja nos currículos de formação de professores/as ou nos currículos escolares -, abalando certezas, verdades naturalizadas, posições fixas que excluem, marginalizam, violentam e matam.

Entendemos que longe estamos de desconsiderarmos a importância do saber médico, do saber biológico nas abordagens das dimensões de gênero e de sexualidade, porém, tais concepções não podem prescindir de suas devidas contextualizações históricas e muito menos das construções e problematizações culturais e políticas – como as da Igreja e as da medicina, dentre outras – na constituição dos saberes a esse respeito.



Referências

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, 29. nov. 2017.

Disponível em:

<<http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. 258f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2014.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 345f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

NAPOLITANO, Minisa Nogueira. **O médico e a mulher: o discurso médico sobre os vícios femininos na sociedade carioca oitocentista**. Dissertação de Mestrado. 102f. Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca – UNESP. Franca – SP, 2005.

NAPOLITANO, Minisa Nogueira. **Formação de pedagogas/os e o campo de estudos de Gênero, Sexualidade e Educação: intersecções e atravessamentos discursivos**. 2017. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.



NOGUEIRA, Gilmaro; COLLING, Leandro. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015. p. 356-357.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade: Discursos e Práticas de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2002.

RIZZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades brasileiras**. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande - RS, 2015.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 250f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.



CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: ALGUMAS REFLEXÕES

Gabriella Rossetti Ferreira
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Introdução

O século XX foi marcado por profundas transformações, (re) significações e mudanças paradigmáticas que influenciaram a sociedade como um todo. A mídia passou a ser preenchida por debates sobre o casamento gay, sendo possível acompanhar histórias de casais homossexuais que adotam crianças ou que lutam pela sua custódia. A intimidade, relacionamentos, família e identidade foram re-significadas e têm sido descritas a partir de características plurais, mutáveis e até mesmo líquidas. (GIDDENS, 1993; VAITSMAN, 1994; BAUMAN, 2010).

O corpo do ser humano até o século XIX era marcado por uma visão idealista, onde este era a fonte do pecado. A teologia católica pregava que todo ser humano era fruto do pecado carnal, ou seja, o corpo então era entendido como sendo a decadência moral, controlado por paixões e desejos, os quais a alma não consegue controlar. Outra visão que marcou a corporeidade humana foi a sua materialização, ocasionada pela lógica mercadológica que impõem padrões de corpo perfeito, incute hábitos no comportamento das pessoas fazendo-os procurar a beleza física. Tivemos a banalização do ser e a



decorrente perda da identidade, como analisam Ferreira, Inforsato e Leão. (2014).

A família, a Igreja, a mídia, a sociedade e a escola, através de seus discursos e de suas práticas, trabalham na produção dos corpos, influenciando na forma como o ser humano deve ser, e como este deve se reconhecer como pessoa. Esses espaços sociais – e no caso específico do tema deste capítulo, a escola – reforçam a aceitação de determinadas representações de gênero construídas historicamente, levando homens e mulheres desde os primeiros anos de vida, a também se construírem sujeitos fundamentados em concepções e interpretações androcêntricas, discriminatórias e até misóginas. As características geradas a partir deste contexto marcam os indivíduos em sua essência, e os levam a manifestar comportamentos e atitudes cerceadores da igualdade entre os gêneros e da liberdade de pensar e agir.

Igualmente, as práticas sexuais são desestimuladas, silenciadas, censuradas e dissimuladas, ainda que a sexualidade seja componente indissociável da vida de cada um. Com maior intensidade a partir do século XIX, a cultura ocidental judaico-cristã vem construindo um arcabouço de valores, regras e normas visando controlar o exercício da sexualidade, a qual, sendo fonte de prazer e estimulada pelo desejo, não se coaduna com o pensamento predominante resultante do ideal de pecado, da contenção do impulso sexual e da necessidade de regulação do sexo. Ou seja, mesmo com os ventos favoráveis proporcionados pela Revolução Sexual dos anos 1960, nos dias de hoje o sexo ainda é visto como perigoso, arrebatador e responsável por problemas, doenças e comportamentos inadequados.



Gênero

Nos conteúdos lúdicos, estereótipos fortes são passados indiscriminadamente para as crianças, que incorporam como natural a discriminação de gênero apresentada, e cores, valores e comportamentos se consolidam como pertencentes exclusivamente ou a meninos ou a meninas. A diversidade sexual, por sua vez, é preconceituosamente escondida e proibida de se manifestar, e quando o faz, com facilidade é rotulada de patologia ou pecado.

Quando Oliveira e Scavone (1997, p. 4) explicam que “as relações de gênero são uma construção cultural e social e como tal representam um processo contínuo e descontínuo de produção de lugares e poderes do homem e da mulher em cada cultura e sociedade”, mostram o quanto as concepções, percepções, valores, atitudes e comportamentos ligados à sexualidade e ao gênero variam de época pra época e de povo pra povo, sendo, portanto, relativos, ao invés de absolutos, mutáveis ao invés de perenes.

Scott (1995) mostra que as relações de gênero são marcadas por desigualdades, hierarquias e obediências, sendo nítido como as relações de poder dão a sustentação e o amálgama para a formação de um conjunto perfeitamente estruturado para que, dinamicamente se articulem, se reproduzam e se naturalizem, objetivando a perpetuação das vigentes formas de dominação e desigualdades sociais.

Lembramos que, há vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram apresentados com uma proposta inovadora de educação sexual além da informação biológica, em que a cultura, a política e a economia comporiam



elementos de fundamentação, reflexão e crítica, juntamente com a psicologia e a sociologia. No caso das relações de gênero, os PCN argumentavam que o objetivo era “combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”. (BRASIL, 2000, p. 144).

Na concepção de educação sexual que temos, o corpo e o movimento por ele realizado, passam a ter um novo tratamento, superando a visão dicotômica e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes, predominante nos últimos séculos. A igualdade de gênero se torna imprescindível e a própria educação sexual passa a ter elementos fundamentais de cidadania, direitos individuais e respeito à diversidade. Atualmente esses assuntos têm sido incorporados tanto pela Educação quanto pela Ciência, desencadeados a partir de uma crise de paradigmas. (CAPRA, 1988). Não podemos negar uma mudança no padrão de pensamento, e no trato com o corpo, o ser humano redescobriu que “é corpo” e não apenas possuidor de um corpo. Fundada a partir de uma abordagem biologizante, a educação sexual incorpora este novo paradigma e amplia sua capacidade de compreensão e ação para além da informação anatômica e fisiológica. Reflexão e crítica são elementos essenciais para se compreender as relações de gênero, as práticas sexuais e a participação da escola – e conseqüentemente, do professor – na consolidação de uma visão de sexo, sexualidade, valores, mulher, gênero, educação sexual, homossexualidade, diversidade e combate a homofobia destituída do preconceito profundamente enraizado ao longo dos séculos.



Corporeidade, Educação Sexual e Formação de professores de professoras

Dentre o conjunto de conceitos e manifestações humanas pertinentes ao campo da educação sexual que precisam ser compreendidos por integrantes da escola está o corpo e o sentido de corporeidade vinculado à sexualidade. Por séculos considerado templo do pecado e responsável pelo afastamento do ser humano do sagrado, o corpo precisa ser resgatado na área de Educação e se desvencilhar do rótulo de responsável pela falha e queda moral do ser humano. Sendo o corpo a máquina que temos para nos relacionarmos com o mundo, torna-se instrumento da maior importância.

O sentido de corpo é uma produção híbrida, ou seja, é construído no entrelaçamento entre a cultura e o biológico, e possui múltiplos significados nas mais diversas culturas, significados estes construídos historicamente.

Os corpos são formados por músculos, ossos, órgãos, biologicamente falando, mas também pelas roupas, adereços, marcas corporais, acessórios e aparelhos eletrônicos acoplados a ele, tudo fazendo parte dos corpos dos sujeitos. Esta capacidade que cada indivíduo tem de sentir e utilizar o próprio corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo é chamada de corporeidade.

Segundo Santin (2000, p. 76), corporeidade é definida como a qualidade do corpóreo, e

cada corpo tem sua corporeidade que, no fundo, corresponde à sua arquitetura. A corporeidade é o que faz com que um corpo seja tal corpo. O organismo



humano como uma espécie viva tem sua própria corporeidade. Mas cada indivíduo, segundo a engenharia genética revela, possui uma corporeidade própria.

Existe uma diversidade de corpos, que se agrupam como, por exemplo, as tribos urbanas – emos, punks, patricinhas, esportistas. Todos possuem adereços, marcas corporais, roupas iguais aos mesmos membros do grupo, ou seja, enquadram-se a padrões que aproximam o corpo dos sujeitos aos demais de determinado grupo social. Apesar de todos esses fatores que envolvem o corpo, no ensino, os corpos são considerados apenas em sua anatomia e fisiologia. Embora sejam importantes, existem outras questões que precisam ser levadas em consideração.

Devido a ênfase na mente e na racionalidade dos sujeitos pregada pela escola, o corpo é muitas vezes desconsiderado. É como se a mente fosse a escola e, o corpo fosse deixado de fora dela. Bell Hooks (2001) comenta que o professor ao entrar na sala de aula, anula seu corpo e se entrega por inteiro à mente, como se o corpo e tudo que frui dele, incluindo emoções, prazer e mesmo sexualidades não emanassem dele. A autora ainda afirma que, o controle que tentamos fazer dos corpos é tamanho, que a repressão e a negação permitem-nos esquecer de nós mesmos ao ponto de ao sairmos do ambiente escolar, tentar desesperadamente recuperar-nos, o que inclui recuperar nossos sentimentos, paixões em algum lugar privado – depois da aula.

Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos entrar na sala de aula “inteiros” e não como “espíritos descorporificados” [...]



Um dos princípios centrais da pedagógica crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente e corpo. (HOOKS, 2001, p. 117).

A postura docente acaba sendo por buscar uma centralidade na mente e conseqüentemente, a descentralização dos corpos. Quanto ao aluno, as coisas não são menos complexas Hooks (2001) assim descreve o corpo dos alunos na escola:

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (p. 22).

É no corpo que expressamos a sexualidade, é com o corpo que o sexo se torna prazer (ou desprazer) e uma vida sexual plena implica na necessidade de se resgatar o corpo sexuado. A cultura cria formas de reprimir a sexualidade, que se expressam tanto na própria restrição às práticas sexuais quanto nos movimentos de ocultação e revelação de partes do corpo, especificamente aquelas que incitam o sexo.

A tríade *sexualidade – sexo – corpo*, portanto, precisa ser resgatada na educação escolar, e fazer parte dos conteúdos e das disciplinas que se inserem na grande e abrangente área denominada Educação Sexual.

Para Maia e Ribeiro (2011, p. 75-76),



a sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização.

Vilar e Souto (2008, p. 17) explicam que a “clarificação do conceito de sexualidade nos seus diferentes componentes é uma condição essencial para a compreensão da necessidade, natureza e abrangência dos programas de educação sexual”.

Estudos sobre a sexualidade mostram que este conceito envolve a intencionalidade humana, expressão e vivência dinâmica, processual; crescimento global, condutas sexuais, inter-relacionamentos afetivo-sexuais, corpo e a troca de prazer. (VITIELLO, 1997; LOYOLA; CAVALCANTI, 1990).

Maia e Ribeiro (op. cit., p. 76), explicam que

quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio--culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área. A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e



objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade.

Continuando, devido à relevância das instituições escolares na vida dos sujeitos, Maia e Ribeiro (2011) chamam a atenção para a importância da introdução do tema sexualidade, pois a escola é o lugar mais propício para realizar educação sexual. Primeiro porque se começa a frequentá-la desde pouca idade e idealmente espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo, porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de uma dimensão ético-política, e espera-se que nesta instância os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relativas à sociedade, cidadania, e direitos humanos, formando assim cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória.

Portanto, o trabalho com a educação sexual traz a possibilidade que o corpo fale e interaja com os outros corpos de diferentes formas e expressões, ainda que outras áreas do conhecimento também possam trabalhar essas questões de maneira contextualizada e significativa para o educando. No entanto, o que temos observado é que o corpo trabalhado nas outras áreas (Educação Física, por exemplo) é um corpo “assexuado”.

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos científicos às observações, superando a visão do ser unidimensional, técnico, separado, para uma visão em que apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à



arte e à poesia, tendo como consequência um modelo pleno (no sentido holístico) e multidimensional de ser humano.

Como explica Moreira (1997, p. 147),

a vida é multidimensional, pois como indivíduos ou como interagentes da sociedade e da cultura, somos seres que não se reduzem à política, embora nada escape a essa dimensão, à economia, à tecnologia. Mas verdade também é que nada escapa das dimensões subjetivas, afetivas e lúdicas. Essa multidimensionalidade não se encontra em nós de forma harmoniosa, mas coexistem no conflito, na contradição. A corporeidade é, assim, multifacetada, contraditória, energia que leva ao movimento impulsionado pelo conflito.

A corporeidade que está subjacente às práticas repressoras é aquela qualificada como disciplinadora e que, por isto mesmo, estabelece o controle externo do uso do corpo. Segundo Bruns e Gutierrez (2000, p. 80),

[...] o biopoder, figura indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, exige um investimento massivo do poder sobre a vida e os corpos: saúde, sexualidade, higiene e bem-estar corporal transformam-se em preocupações fundamentais para o controle ou a disciplina das populações e tendem a ocupar o centro dos afetos de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a educação quase sempre pautou pela preparação de corpos disciplinados e submissos. Dessa forma, nos dizeres de Foucault o corpo é visto a partir de ações de



manipulação e submissão, como pode ser comprovado através dos

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina. (FOUCAULT, 1977, p. 126).

Uma racionalidade que valoriza o controle, a ordem instituída, a otimização das coisas, impõe ao corpo uma docilidade que atenda a esses valores. Nos dizeres de Couto: “Foi degradando e violentando o corpo que se conseguiu ‘domar’ os instintos do homem, execrando tudo o que havia de espontâneo”. (COUTO, 1995, p. 61). A separação cartesiana mente-corpo, sujeita o corpo à serviço da mente, um apêndice do conhecimento, com isso, os mais habituados ao raciocínio, frequentemente chegam a nutrir desprezos pelo próprio corpo.

A posição crítica que aqui se esboça procura enfatizar que educadores e educadoras devam, por meio de sua formação, superar a perspectiva dual do ser humano, visualizando o seu aluno, como um ser uno, que se relaciona consigo, com o outro, e com o mundo. Uma formação que divirja de propostas ou atitudes que muitas vezes encontramos no interior da escola, escola esta que geralmente se apoia no senso comum e em atitudes e valores com justificativa e fundamentação no preconceito e na discriminação.

Lajes (2009), afirma que a educação sexual é fundamental por favorecer espaços de reflexão e discussão sobre possibilidades e necessidades na esfera do corpo e da sexualidade, estimulando a autonomia do sujeito sobre o



cuidado consigo e o agir. A autora reforça a necessidade de um trabalho mais efetivo onde se construa espaços de convivência com adolescentes, de modo que juntos, estejam dispostos a estabelecerem espontaneamente um diálogo:

É importante que o profissional [...] tenha compreensão clara quanto à amplitude da sexualidade, não se restringindo a orientar sobre fisiologia e prescrever formas de prevenir DST e gravidez. [...] a sexualidade representa um conceito amplo e transversal do desenvolvimento humano, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. (p. 91).

Sobre a importância do espaço escolar e as possibilidades dialógicas no ensino, Maturana (1993) afirma que educar constitui-se num processo em que o conviver com o outro é importante e, ao conviver com o outro, ambos se transformam.

É nesse espaço de convivência escolar que se acha o diálogo promotor do conhecimento de si e do outro, a partir das próprias emoções e valores. É no conviver com estudantes que o professor e a professora reconhecem e lhes dá possibilidade de se revelarem como indivíduos de conhecimento histórico. Essa postura dialógica para o processo do aprender e de ensinar é importante. Freire (1990, p.78) explica que se trata

de uma atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o tu desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando.



Silva (2004) aponta que, se levado a sério, o trabalho de educação sexual envolvendo corporeidade possibilita a construção, em qualquer ciclo escolar, de conceitos e valores ligados aos direitos humanos e à cidadania, possibilitando a formação de indivíduos conscientes e críticos.

Na escola que temos, é um grande desafio desenvolver discussões acerca da corporeidade e da educação sexual em uma perspectiva dialógica. E, para ser levado a termo, demanda tempo. Diante desse desafio, Altman (2005, 2007) e Cruz (2008) afirmam que o trabalho de professores/as ensinando, por exemplo, especificamente o conteúdo de biologia pode contribuir nesse processo, se conciliado a uma educação sexual desafiadora e desmistificadora de conceitos culturalmente estabelecidos.

Exemplo interessante para pensar a força da biologia na educação sexual são as intervenções docentes sobre masturbação. Merece ser ressaltada a atitude desmistificadora [...] em relação a alguns preconceitos em torno dessa prática, como de que ela provocaria alguns danos ao organismo ou que não poderia ser praticada por mulheres. Se por um lado esse discurso supera preconceitos em torno da masturbação e aborda-a com equidade de gênero, por outro, cabe notar que os argumentos adotados para tal estão plenamente inscritos dentro do campo do saber biológico, tomado como padrão científico de verdade. (ALTMAN, 2005, p. 172).

Além da disciplina de biologia, outro exemplo de possibilidade de se abordar o corpo nessa perspectiva crítico-reflexiva é com a disciplina educação física, que por permitir



uma maior liberdade de expressão por parte dos alunos, pode contribuir para que esses conceitos sejam discutidos de forma prazerosa e motivadora.

Analisando o Projeto Pedagógico de um curso de formação em Pedagogia oferecido por uma universidade estadual brasileira, Leão (2012) constatou que praticamente não havia menção à sexualidade e educação sexual na estrutura curricular do curso. Seu estudo, assim como o de Silva (2004), permitiu constatar que o tema "educação sexual" acaba sendo abordado pelos docentes formadores de professores numa perspectiva pontual e dependente da manifestação de interesse por parte dos alunos.

Ambas as pesquisas apontam para evidências do pouco conhecimento dos docentes formadores de professores acerca da temática. Como consequência, os professores trazem para o cotidiano da sala de aula o que cada um entende, entendimentos estes permeados, muitas vezes, por conceitos somente biológicos, desconsiderando os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos da sexualidade. Por esta razão fica por conta da formação continuada a responsabilidade de preencher esta lacuna deixada na formação inicial.

Ainda sobre o desafio da educação sexual, Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, entendem que as dificuldades relativas a essa temática, embora comecem em casa, devido ao restrito diálogo entre pais e filhos, avolumam-se na escola. Para as autoras, os alunos encontram no ensino um conteúdo restrito aos conteúdos obrigatórios, com rara liberdade de diálogo que lhes possibilite sanar dúvidas e necessidades.



A vulnerabilidade junto a jovens no campo da sexualidade é registrada na [...] falta de diálogo na família. [...] no espaço laico da escola – necessário – para a formação do indivíduo e de sua saúde. Importa que a escola bem lide com a sua função de aliar ensino de qualidade à afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim, bem desempenhar [...] a reflexão, o exercício da razão crítica, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética, [...] tanto para uma cultura escolar como para uma cultura juvenil, como a sexualidade, a afetividade e as relações de gênero. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 314).

Embasadas em pesquisas com adolescentes e professores/as de instituições educacionais públicas na cidade de Cuiabá, Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), explicam que as dificuldades da educação sexual na escola envolvem elementos de ordem cultural e moral de diversas conotações. As pesquisadoras afirmam haver constrangimento dos educadores quando questionados pelos alunos sobre temas relacionados a sexualidade.

Independente de qualquer dificuldade, a iniciativa docente torna-se fundamental ao oportunizar o espaço para o desenvolvimento do tema de sexualidade. [...]. (PAREDES; OLIVEIRA; COUTINHO, 2006, p. 145; 212).

Todos os aspectos aqui discutidos confirmam a necessidade de o docente conhecer e entender a corporeidade enquanto tema de educação sexual, de modo a desenvolver e poder evidenciar uma prática dialógica.



Sobre o desafio de educadores em estabelecer um espaço educativo de convivência, Tardif (2002) descreve uma dinâmica específica para a tarefa docente. Ele entende que a ação de professores e professoras articula duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão do conteúdo e os relacionados às interações com os discentes. O autor observa que a transmissão do conteúdo e a gestão das interações não constituem elementos do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É nesse sentido que o saber relacional como habilidade necessária ao educador, ganha, portanto, papel transversal na integração dos saberes. Encontra-se essa ideia na afirmação de Freire (2006), quando ele insiste que os alunos só aprendem de maneira voluntária, consentida e dialogada:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2006, p. 79).

Fica evidente que há pouca preocupação no preparo dos educadores para a educação sexual e o ato de (con)viver com a sua corporeidade:

A falta de preparo das (os) docentes para lidar no ambiente escolar com as demandas trazidas pelos alunos sobre sexo, corpo, sexualidade e DST/AIDS estão de certa forma detectadas [...] pela ausência de um espaço na graduação que possibilitasse a discussão,



a pesquisa e a reflexão a fim de ressignificar os conteúdos que envolvem a educação sexual. As lacunas que a graduação deixa na formação docente sobre os conteúdos de educação sexual repercutirão na prática profissional no contexto escolar. (BENITES, 2006, p.91 - 94).

A autora valoriza a necessidade de investimento na formação inicial de docentes e Cruz (2008) reforça essa importância ao sugerir que seja ampliada a oferta de disciplinas que discutam sexualidade, questões relativas ao corpo, gênero e diversidade nos cursos de Licenciaturas em geral.

Considerações Finais

É necessário que se incluam tópicos na graduação, e na formação continuada que propiciem a discussão dessas temáticas nas várias disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de formação de professores. É necessária uma formação profissional que capacite o professor na promoção de discussões sobre sexualidade, gênero e corporeidade com enfoque mais amplo, abordando os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio histórica da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” sexuais.

Falar de corporeidade a partir da educação sexual é abrir possibilidades para que os alunos tenham novos olhares a respeito do contexto histórico, social e cultural do feminino e masculino, e de como os papéis representados por mulheres e



homens foram construídos na sociedade, na política, na economia e na religião. E que esses papéis influenciaram essa construção ao longo dos tempos, ocasionando danos e ou distorções para a sociedade humana.

Vislumbra-se também que, por intermédio dessas ações, será desenvolvido nos professores e professoras o respeito pelo ensino laico, de modo que venham realizá-lo sem preconceitos, evitando qualquer tipo de exclusão e violência, visando à construção de uma sociedade mais justa, digna e igualitária. Outras questões que justificam a necessidade de formação continuada em sexualidade se refere à busca da diminuição da gravidez não planejada entre os adolescentes, o risco de contaminação pelas ISTs entre os jovens, menos violência na escola, entre outros.

É importante reforçar que a prática educacional, ao reconhecer os méritos do saber que o aluno construiu ao longo de sua vida, está também reconhecendo o sujeito. Ainda sobre a importância do diálogo na educação, Sousa (2003) sugere que a sua influência sobre a aprendizagem recaia no processo de integração dos novos conhecimentos, no corpo estruturado dos saberes já armazenados. O que é visto ou explicado em situações do dia a dia é traduzido e interpretado de acordo com o sentido dado por cada um. Tal sentido é resultante de experiências individuais. A escola é um local onde essas individualidades se encontram e o/a professor/a, ao dialogar, viabiliza a interação do aluno/a com o conhecimento e cria formas de agir e perceber o mundo.



Referências

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BAUMAN, Zigmund. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BENITES, Maria José. Oliveira. **Educação sexual e formação docente: um estudo a partir de concepções discentes**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis. (Org.). **O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.



CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

COUTO, Luciana N. A Deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. *In*: ROMERO, Elaine. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, Editora Papyrus, 1995. p. 71-98.

CRUZ, Izaura Santiago da. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia. Feira de Santana, 2008.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; INFORSATO, Cassiano Ferreira; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 211-230, jul./dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexo, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.



HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-126.

LAGES, Mariana Nunes. **Sexualidade na adolescência: intervenção, em contexto educativo, para a promoção do autocuidado**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUCRS. Porto Alegre, 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **A percepção dos/as professores/as e coordenadores/as dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência**. 2012. 259f. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp. Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2012.

LOYOLA, Cristina; CAVALCANTI, Mabel. Ampliando o conceito de sexualidade. *In*: CAVALCANTI, Ricardo Caldas (Coord.). **Saúde sexual & reprodutiva: ensinando a ensinar**. Brasília: CESEX, 1990. p. 319-326.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: Princípios para ação. **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.

MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. **Revista Dois Pontos**, Curitiba, v. 2, n. 18, p. 64-70, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.



OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de; SCAVONE, Lucila. (Org.) **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: AB Editora, 1997.

PAREDES, Eugenia. C.; OLIVEIRA, Rita Aparecida; COUTINHO, Marta Maria Telles. **Sexualidade: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. (Educação e Psicologia).

SANTIN, Silvino. **A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico**. 2. ed. Ijuí: Ijuí Ed., 2000. 76 p.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da. **Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da educação sexual na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TARDIF, Marcuce. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pósmodernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VENÂNCIO, Silvia. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. *In: Congresso Latino Americano; Congresso Brasileiro de Educação Motora*, 2., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1998.



VILAR, Duarte; SOUTO, Elisabete. A educação sexual no contexto da formação profissional. **Instituto do Emprego e Formação Profissional**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-88, 2008.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores**. São Paulo: Iglu, 1997.



PRECISAMOS FALAR DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA?

Ana de Medeiros Arnt
Gildo Giroto Júnior

Gênero e sexualidade são dois termos que, definitivamente, entraram na pauta do cotidiano escolar nos últimos anos. Entre aqueles que defendem que tais questões deveriam se restringir ao âmbito privado da família, em nome da moral e dos princípios e costumes religiosos, e os que apontam a necessidade deste tema ser fundamental para compor os conteúdos escolares, em função de sua complexidade nas relações sociais, culturais, de conhecimento científico, de saúde e de violência, um enorme embate se trava. Será que existe mesmo a necessidade de falarmos disso em nossa sociedade e, em especial, na escola?

Não é possível pensarmos sobre esta pergunta em relação à educação, sem que apontemos alguns conceitos (corpo, gênero e sexualidade, especificamente) e questões contemporâneas em nosso país, como saúde do escolar, questões legislativas, documentos oficiais brasileiros e formação docente. E é deste conjunto de conceitos e questões que buscaremos partir para tentar responder à pergunta central deste trabalho: *Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola?*



Corpo, gênero e sexualidade: pensando conceitos

Ao abordar o tema corpo, na biologia, lidamos com nomenclaturas herméticas e próprias desse campo de conhecimento. Tomamos o corpo muitas vezes uma expressão pura e asséptica. Dentro de livros específicos, normalmente está denominado como “organismo”. Qual o problema disto?

Que organismo seria esse que a biologia fala? É esse que nos acompanha desde que nascemos, ou um padrão – atemporal e neutro – organizado a partir de um conhecimento que fala de todos (mas de nenhum, ao mesmo tempo)?

A questão é exatamente esta... Quando o corpo é abordado em uma perspectiva biológica, comumente aparece desconectado do que há de “vida mundana” neste corpo – o *nosso* corpo. E trazer o que há de cotidiano na vivência desse corpo, vale ressaltar, não é negar seu funcionamento biológico, isto nem faria sentido... O que estamos tentando apontar é do entrelaçamento da biologia à obviedade de que nos constituímos, também, dentro de uma sociedade e cultura. Essa noção faz parte de quem e como somos, como funcionamos e que as relações entre biologia e cultura são de difícil segmentação.

O que estamos querendo afirmar, aqui, é que nós não só *temos* um corpo... Nós também *somos* nosso corpo. Aliás, é na articulação entre nossa biologia e como aprendemos a ser humano em nossa cultura que nos constituímos sujeitos e aprendemos a lidar com este corpo que somos. E é este corpo carrega em si todas as marcas de nossa vida: experiências, cicatrizes, desejos, mazelas, alegrias, esportes, dietas, fome e festas. (FOUCAULT, 2002).



E o que isto tem a ver com gênero e sexualidade?

Ora! É a partir deste corpo que nos relacionamos com o mundo, incluindo como nos entendemos a partir do que a sociedade possui enquanto norma estabelecida e como vivemos estas normas, aceitando-as, confrontando-as e as discutindo coletivamente. Nossos desejos e atrações sexuais e afetivas também se vinculam a estes preceitos sociais, para além de suas características biológicas.

Sobre *gênero e sexualidade*, de modo mais específico, é importante retomar que existem sim características biologicamente delineadas, mas que são complexas e dependem de muitos fatores – genéticos, epigenéticos, ambientais, hormonais, moleculares... Cada um destes fatores também não está, nem funciona, isolado, há uma constante interação, com interações e modificações em nosso corpo. Se levarmos em conta somente fatores biológicos, já teremos uma grande diversidade de comportamentos e características relacionadas à sexualidade e ao gênero de nossa espécie. (JABLONKA; LAMB, 2010; LEWONTIN, 2002).

E as questões sociais, como ficam? Falar de gênero e sexualidade como construídos socialmente é dizer, assim como falamos de corpo anteriormente, que os modos como compreendemos e lidamos com as expressões dos desejos, vivências, interesses se relaciona com diferentes instâncias sociais. Isto inclui: as concepções da família, dos ensinamentos religiosos, da escola, dos grupos de amigos, da mídia, da ciência, etc.

Acerca da compreensão do termo gênero, por exemplo, este conjunto de significados e vivências sociais e culturais, aliada à diversidade biológica, não pode ser enquadrada em



apenas duas categorias: feminino e masculino (ignorando, ainda todas as questões relacionadas ao que se conhece – e desconhece – como intersexo). Muito menos restringir a estas duas categorias, um jeito estanque de nos compreendermos. Além disso, a própria definição do que categorizamos como gênero também é perpassada por ideais que são vinculados à cultura e são historicamente construídos. Anne Fausto-Sterling (2001, p. 19) a este respeito, afirma que “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 ideias sobre o gênero”.

Se há, hoje, um debate suficientemente embasado acerca da existência da diversidade – biológica e social – de ser e viver, e da impossibilidade de fixar categorias que delimitem “o que é mesmo” ser homem e mulher, quais questões se fazem presentes para impedir este debate na escola?

E as questões legais?

Grande parte do debate sobre gênero e sexualidade vem sendo veiculado a partir do termo *Ideologia de gênero*. Em diversos municípios têm aparecido leis e projetos de leis proibindo a questão de ser trabalhada na escola, nem sempre sendo simples encontrar os documentos oficiais na íntegra para



nos inteirarmos¹, nos restando acompanhar notícias em jornais e blogs. Para além das questões jurídicas de inconstitucionalidade², é pertinente analisarmos o quanto estas

¹ Os Projetos de Lei Estaduais ou Municipais que achamos na internet foram: **Caruaru/PE** –

<http://sapl.caruaru.pe.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2017/2471/projeto-de-lei-.docx.pdf>; **Cascavel/SP**:

http://www.camaracascavel.pr.gov.br/images/stories/leis/files/6_496.pdf;

Jahu/SP:

http://www.camarajau.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1093:resumo-43o-sessao-ordinaria-2017&catid=111:sessoes-2017;

Jaraguá do Sul/SC:

<http://www.legislador.com.br/legisladorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=5&INEspecie=1&nrProjeto=213&aaProjeto=2017>;

Manaus/AM: http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PL_389_2015.pdf;

Pernambuco:

<http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=35BAB42F0DCAD1E103257F6C005656A6>;

Teresina/PI:

<http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/projeto-de-lei-20-2016>. Já as Leis e Planos Estaduais e Municipais de Educação Aprovados:

Blumenau/SC:

http://www.blumenau.sc.gov.br/downloads/semec/plano_municipal_de_educacao.pdf; **Nova Iguaçu/RJ**: <http://www.cmni.rj.gov.br/site/legislacao-municipal/leis-ordinarias/2016/lei-4576-2016.pdf>;

Palmas/TO:

<https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.243-2016-03-23-3-6-2016-15-41-30.pdf>;

Tubarão/SC:

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tubarao/lei-ordinaria/2015/427/4268/lei-ordinaria-n-4268-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-tubarao-e-da-outras-providencias?q=4268>

² Em vários municípios e estados em que uma lei proibia o trabalho pedagógico que abordasse questões de gênero e sexualidade, houve ação de inconstitucionalidade das leis, que acabaram por ser revogadas. Encontramos estas ações nos municípios de Jundiá (SP), Novo Gama (GO), Nova Iguaçu (RJ) Volta Redonda (RJ), podendo haver mais casos. Para cada lei aprovada



leis e projetos apresentam uma mistura de ideias confusas acerca dos termos e sua inserção na sociedade (especialmente a escola).

Inicialmente é fundamental apontar que os documentos oficiais brasileiros³ não possuem qualquer menção ao termo *ideologia de gênero*. Alguns artigos acadêmicos vêm tentando mapear o aparecimento deste termo e tais pesquisas apontam que *ideologia de gênero* emerge dentro de espaços de discussões religiosas e foram sendo importados para estes projetos de leis e discussões no âmbito educacional, desprovidos de base científica de qualquer área. (CORNEJO-VALLE; PICHARO, 2017; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; REIS; EGGERT, 2017).

Comumente a palavra ideologia traz em si uma noção não somente de *enviesamento das ideias*, mas também (e somente) a um só ponto de vista. Deste modo, ao mencionar algo como “ideológico”⁴ é, muitas vezes, tratar em tom acusatório um conjunto de ideias – como se existisse algum sistema de ideias “não-ideológico”. O questionamento acerca do

neste sentido, é necessário entrar com um novo pedido de inconstitucionalidade, que será analisado caso a caso. Pode-se ler alguns destes documentos em Barroso (2017) e em Notícias do STF (2017).

³ Nos referimos àqueles documentos que norteiam e regulamentam nosso trabalho escolar, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

⁴ Dentro do significado do dicionário Caldas Aulete *ideologia* (2018) apresenta como definição “Ciência da formação das ideias e de um sistema de ideias”, a partir disto fica clara a noção de que *ideologia* se vincula ao modo como se formam as correntes de pensamentos (um sistema de ideias) e às diferentes correntes de pensamentos. Não se restringindo, portanto, a apenas um tipo determinado de ideias.



trabalho de gênero e sexualidade, dentro das leis e projetos, se faz a partir da deslegitimação do que já abordamos aqui sobre a noção de “construções sociais e culturais”. Dentro da fala destes grupos proponentes das leis e projetos, ao dizermos que gênero e sexualidade são construções sociais e culturais, estaríamos negando a materialidade biológica humana. Mais do que isso, em diversas das justificativas dos projetos de lei, encontramos a menção de que a compreensão de gênero e sexualidade como construções sociais permitiriam uma livre escolha dos sujeitos “pelo o que se bem quisesse” independente de nossa biologia.

Aqui cabe retomarmos: dizer que gênero e sexualidade são construções sociais não invalida a nossa biologia. Mas, mais importante do que isso, é dizer que isso não faz com que estes aspectos da vida sejam “de livre escolha” dos sujeitos. Abordar os aspectos sociais e culturais é exatamente mostrar o quanto nossa identidade de gênero e nossa vivência da sexualidade se relaciona a normas e regras de nossa sociedade, aprendizados dentro dos grupos sociais – incluindo a escola –, nos contatos cotidianos com artefatos culturais diversos, dentre vários outros espaços que frequentamos e convivemos. Todo este conjunto de vivências nossas nos forma como sujeitos específicos, com ideias, posicionamentos, desejos e vontades que são individuais, mas, também reconhecíveis dentro da “nossa cultura”. Portanto, dizer que é “culturalmente construído” não significa, definitivamente, que existe total liberdade para escolher o que o sujeito quer ser.

Voltando aos projetos de lei, em seus artigos e justificativas há também uma grande confusão de termos e conceitos que não só dificultam o trabalho do professor em sala,



mas inviabilizam o ensino de conteúdos básicos, vinculados à saúde sexual e reprodutiva. Como assim?

Simultaneamente à tentativa de proibição de trabalhar com a *ideologia de gênero*, incluem-se proibições de outros termos em sala de aula e em materiais didáticos diversos. A proibição de conteúdos vinculados aos termos “educação sexual”, “orientação ou opção sexual”, “diversidade sexual”, “gênero”, “sexualidade”, “identidade de gênero” também são recorrentes nestes documentos. Nos assombra, ainda, a menção de termos como “igualdade de gênero” e “direitos sexuais e reprodutivos” em algumas das leis e projetos de lei. A justificativa aponta que isto seria inserir a temática da sexualidade “adulta”, às fases da infância e adolescência, além de centrar o debate na questão da moral – que seria algo do âmbito familiar, apenas.

Neste ponto, há importantes equívocos que são fundamentais de serem discutidos. Trabalhar com gênero e sexualidade *não é destruir famílias, nem apagar preceitos morais familiares*. É tão somente apresentar, ou ensinar, uma diversidade de modos de ser e existir em nosso mundo – pertencente à espécie humana – a partir de um aporte técnico, científico, teórico. (FAUSTO-STERLING, 2001, 2008; JABLONKA; LAMB, 2010; LEWONTIN, 2002; LOURO, 2008). Não é, portanto, obrigar os indivíduos a não formarem famílias! Compreender isso dentro destes campos de conhecimento é possibilitar que as pessoas aprendam a respeitar e a lidar com esta diversidade.

Da mesma maneira, abordar igualdade de gênero *não é negar diferenças biológicas entre homens e mulheres*. É, exatamente, discutir o quanto estas diferenças não justificam as



hierarquizações sociais impostas historicamente entre homens e mulheres. E homens e mulheres: cis e trans, homossexuais, bissexuais ou heterossexuais – ou outros enquadramentos possíveis. É trazer à tona o quanto a violência sexual e de gênero se relacionam a culturas e a sociedades que *historicamente* tratam de modo diferenciado pessoas em função de seu gênero e vivência de sua sexualidade.

Por outro lado, debater estes conceitos dentro do âmbito científico na escola, traz uma maior noção de como somos constituídos – biologicamente e socialmente. Tal debate nos dá condições de tomar decisões que dizem respeito à nossa saúde e bem-estar físico e mental. Isto é, aprender a lidar melhor com nosso corpo, a partir da compreensão de sua fisiologia, anatomia, metabolismo e de como isso interage com a sociedade e a cultura em que vivemos. Mas, e nós *podemos* falar disto na escola?

O que dizem os documentos oficiais brasileiros?

Segundo o Artigo 3º, da LDB (BRASIL, 1996), o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios. Destacamos o Inciso IV: “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”. (BRASIL, 1996). Aqui retomamos a necessidade de conhecer e compreender diferentes modos de ser e viver em nossa sociedade. E compreender tanto em aspectos biológicos, como sociais e culturais. Tal feito é a base para que consigamos não só tolerar a existência desta diferença, mas respeitar a individualidade das pessoas, em todos seus aspectos. Este inciso é de fundamental importância, uma vez que dá suporte ao ideal



de “cidadania”⁵, que está presente no Artigo 2º da mesma lei. Neste artigo consta que: “A educação, dever da família e do Estado, **inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ora, educar sobre ser cidadão não é retirar o conteúdo formal estabelecido em documentos oficiais para “falar sobre direitos e deveres” pura e simplesmente. Ensinar a ser cidadão é compreender a sociedade que vivemos. Compreender também os conhecimentos científicos que são construídos em nossa cultura para melhor convivermos. Que melhores mecanismos para estabelecer e garantir direitos – como o respeito à liberdade e o apreço à tolerância – do que perceber que socialmente, mesmo sendo diferentes uns dos outros, temos os mesmos direitos de viver nessa sociedade?

Este é um dos pontos centrais dos conhecimentos ditos formais de cada disciplina: eles integram um processo que é o da formação do cidadão. E este conhecimento não pode ser tratado como simples listagem de conteúdos desconexos. Ao contrário: o conhecimento é ferramenta de análise para a sociedade! De conhecimento de si mesmo (seu corpo, seu funcionamento), do ambiente que nos cerca, da cultura que vivemos.

⁵ Faz-se importante apontar o significado do verbete “Cidadania”, que consta no dicionário Caldas Aulete: “Condição de cidadão, com seus direitos e obrigações” e, também, “conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, ou dos mecanismos para o estabelecimento e garantia desses direitos”. (IDEOLOGIA, 2018).



Também há outro documento que tem sido discutido há anos e será o suporte para todas as organizações curriculares brasileiras: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na descrição da área *Ciências da Natureza* (BRASIL, 2017, p. 325), consta que:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os **seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo**, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e **desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais**, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. (Grifos nossos).

Neste trecho, há vários dos elementos que temos apontado aqui como necessários ao acolhimento da diferença. E, também, nos dá *base legal* para trabalhar tanto com o tema *corpo* quanto *sexualidade* dentro do campo científico.

É no oitavo ano, que o tema sexualidade aparece na disciplina de Ciências da Natureza. Na Unidade Temática⁶

⁶ Os conteúdos do documento estão organizados em disciplinas. Estas são distribuídas ao longo dos anos por “Unidades Temáticas”, cada uma dividida em “Objetos de Conhecimento”. Estes objetos de conhecimento têm



“Vida e Evolução” há dois objetos de conhecimento: mecanismos reprodutivos e sexualidade. (BRASIL, 2017, p. 346-347). Dentre as habilidades, destacamos a última deste objeto: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”.

Lembrando que *habilidade* é algo que o aluno deve adquirir com o processo de ensino. Ou seja: ao final do oitavo ano, nossos estudantes devem ter condições de *selecionar argumentos* que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana.

Dentro deste contexto, há no próprio documento oficial, que norteia o que deve constar no currículo escolar, o suporte para que a sexualidade seja compreendida a partir da diversidade. Incluir as dimensões socioculturais, afetivas e éticas, junto às biológicas, é apresentar o quão diversos somos, em termos de espécie. Também é nossa condição de assegurar que através do conhecimento possamos não só evidenciar estas dimensões, mas aprender a conviver com elas e respeitá-las!

Apenas para finalizar esta questão curricular específica, no conteúdo de História, 9º ano, consta a unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Nesta unidade há uma habilidade que também se relaciona ao tema – embora tenha um conjunto de outras questões. Nesta Unidade Temática, consta como habilidade (BRASIL, 2017, p. 431): “(EF09HI26) Discutir e

“Habilidades” que devem ser alcançadas pelos estudantes. Por “Habilidades”, a BNCC entende que estas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BRASIL, 2017, p. 29).



analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. (Grifos nossos).

Embora não se centralizando apenas nas questões de gênero e sexualidade, também nesta disciplina nos é dada a oportunidade de trabalhar estes conteúdos, pelo aspecto do respeito e tolerância. E aqui retomo os artigos citados da LDB e da compreensão de cidadania. E isto sendo pensado como exercício diário do que é a tarefa da escola: usar conhecimento como ferramenta para viver em sociedade.

Pense: e a saúde sexual dos adolescentes?

O último ponto que pensamos ser relevante para responder à pergunta do título deste artigo, é sobre a saúde sexual e reprodutiva dos estudantes. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem publicado desde 2009 a PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2009, 2013, 2015). Esta pesquisa tem buscado apresentar e analisar dados de escolares brasileiros a partir de duas amostras⁷ em diferentes aspectos. Há muitos itens no estudo: biometria, nutrição, aspectos socioeconômicos, práticas de atividades físicas, uso de drogas (lícitas e ilícitas), higiene pessoal e familiar... Em especial destaque o que nos interessa aqui: *Saúde sexual e reprodutiva*.

⁷ Amostra 1: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; Amostra 2: estudantes de 13 a 17 anos, em sua série correspondente na escola.



No ano de 2015, para os escolares brasileiros de 13 a 15 anos, a PeNSE apresentou como dados:

- 27% já teve relações sexuais;
- 59,7% dos jovens usaram preservativos na primeira relação sexual;
- 60,3% usaram preservativos na última relação sexual.

Para os escolares brasileiros entre 16 e 17 anos:

- 54,7% já teve relações sexuais;
- 68,2% dos jovens usaram preservativos na primeira relação sexual;
- 65,6% usaram preservativo na última relação sexual.

Estes números apontam que nossos adolescentes escolarizados têm uma vida sexual ativa e, a partir dos dados sobre o uso de preservativo, não necessariamente cuidando de si, de sua saúde e de seus corpos. Onde se encaixa a ideia de gênero, sexualidade e corpo, neste contexto?

Ora! A vivência da prática sexual não é um ato meramente reprodutivo, pelo contrário: envolve prazer, descoberta do corpo, do desejo e, também, do afeto ligado à atração pelo corpo de outros sujeitos. Temos dados expressivos de que nossos escolares estão se expondo, no mínimo, ao risco



de doenças e gravidezes, enquanto estão iniciando sua vida sexual.

Tratar do tema “saúde sexual e reprodutiva” somente partindo das questões prescritivas (com os dizeres “use camisinha”, ou pior: “não transe”, por exemplo), não possibilita ao jovem que ele compreenda seu corpo e as mudanças hormonais e seus efeitos. Muito menos as implicações sociais desta fase que está vivendo, em sua complexidade, social, biológica e cultural. E neste contexto nos interrogamos: que condições este adolescente tem de avaliar e decidir sobre o uso de preservativo? Apenas por nós – adultos responsáveis, professores e pais – termos dito que é necessário usar?

Não estamos tratando aqui de uma “garantia” de que os escolares vão se cuidar a partir de um ensino que aborde as questões de gênero e sexualidade. A ideia é que o tema abordado a partir da simplificação da saúde reprodutiva, sem conexão com questões que estão sendo vivenciada por estes jovens – nós queiramos ou não – torna o problema distante e sem qualquer vínculo com as dúvidas e anseios desta população.

Para finalizar esta questão, vamos apontar um último item da PeNSE 2015: “*Relação Sexual Forçada*”. Neste item, entre os escolares do 9º ano, 4,0% afirmam já terem sido forçados a ter relação sexual. Sendo 3,7% para os meninos e 4,3% para as meninas.

E quem será que violentou estes jovens? Segundo as respostas, os maiores percentuais foram: namorado(a)/ex-namorado(a) (26,6%); amigo(a) (21,8%); pai/mãe/padrasto/madrasta (11,9%); e outros familiares (19,7%).

São diferentes os efeitos da violação do próprio corpo e do reconhecimento desta. E isto pode afetar a imagem corporal,



a autoestima, a compreensão do desenvolvimento sexual e do que é vivência sexual (sadia e prazerosa, como deveria ser). Tudo isto não passaria por aprendermos sobre como nos reconhecemos, enquanto sujeitos, diante da sociedade? Ou de como nosso corpo é nosso e deve ser respeitado em sua integralidade?

Estas questões passam, necessariamente, pela noção de gênero e sexualidade enquanto conceito social, biológico e cultural – e sua relação com as experiências individuais. Ou seja: quem somos e como vivemos nosso corpo. Como (e quem) desejamos sexualmente e os motivos de termos que ser respeitados por isso. Quem pode ou não pode manusear nosso corpo, de que forma isso pode ser feito, o que é consentimento, afeto, violência, abuso, etc.

Ainda ressaltamos com ênfase que estes dados de violência sexual apontam 80% dos agressores como pessoas próximas à vítima. Seria, então, o espaço familiar o único que deveria ser responsável para ensinar os adolescentes sobre questões de gênero, sexualidade, corpo e saúde sexual, quando – além de prevenções de DST's e gravidez – estamos falando, também, de outros aspectos sociais que abarcam a vivência destes jovens com seus corpos?

Sim, tratar de gênero e sexualidade no espaço escolar abarca saúde sexual e reprodutiva, bem como violência sexual, em diversidade de áreas de saber e possibilidades de vivências mais sadias, tanto socialmente, quanto individualmente, para nossos jovens!



E aí? Se o assunto está na escola, é só falarmos?

Buscamos até o momento responder sobre o porquê *precisamos falar de gênero e sexualidade na escola*. Concordamos com a ideia de que a escola precisa ser um local de debate e construção de conhecimentos sobre o assunto e, diante deste fato, é interessante pensarmos nos fatores relacionados a como esta construção deve ocorrer e como envolve os sujeitos que dela fazem parte.

Ao observarmos trabalhos reportados na literatura, das pesquisas com professores e dos relatos destes profissionais, é possível identificar pontos cruciais para a não abordagem de questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade. Dentre estes destacam-se a acusação, provinda dos próprios professores, a respeito das múltiplas e distintas representações acerca do tema, bem como o apontamento de que eles não possuem o conhecimento conceitual, teórico e prático, de estratégias de ensino e das bases legais para trabalhar questões relacionadas à temática. (ÁVILA; TONELI; ANDALÓ, 2011). É então que passamos a direcionar a discussão ao âmbito da formação inicial de professores. De fato, o que seria necessário para a atuação de um professor que precisa falar sobre gênero e sexualidade na escola?

Considerando que a formação de professores assume um caráter amplo, que para além dos conteúdos deve considerar a multiplicidade de situações de aprendizagem presentes no cotidiano do ambiente educacional e, ainda, que “o trabalho do professor em sala de aula exige a mobilização de diferentes conhecimentos/saberes tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica” (BRITO, 2011, p. 1), apresentaremos



(como uma das razões mas não a única) a ideia de que a formação inicial não sustenta a prática profissional do professor e do futuro professor diante da temática aqui abordada, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos conhecimentos profissionais específicos.

Um primeiro ponto a ser destacado se refere ao conhecimento do conteúdo propriamente dito, o qual dará aporte de forma direta às conceituações que se constroem a respeito do tema. Como destacado, os professores apontam não conhecer o conteúdo, não saber definições, pontos e contrapontos relacionados ao assunto. Isso é diferente de afirmar que não se sabe falar ou opinar sobre a questão. Mas, sim, apontar que o ensino é um ato que está além da fala ou da opinião, é necessário um maior domínio que permita e possibilite discutir um tema em sala de aula, no exercício da profissão professor e mediante a complexidade existente no ambiente educacional.

Falar sobre o conceito de corpo, gênero e sexualidade, numa perspectiva mais ampla do que meras definições padronizadas, necessita mais do que abordar conceitos (e já apontamos isso). Abordar sobre corpo, *é mais do que* ter um conhecimento biológico e estético; discutir gênero *é mais do que* caracterizar homem e mulher; discutir sexualidade *é mais do que* questionar definições biológicas simplistas e enraizadas. Pois bem, na formação inicial pouco se discute ou se proporciona a construção de um conhecimento que “*é mais do que*” com a profundidade necessária para o desenvolvimento de um conhecimento profissional para a atuação, e este é um dos apontamentos principais de nossa argumentação.



Claramente, não há como descrever uma solução simplista para este problema, mas é fato que a formação inicial precisa começar a desenvolver de forma mais sistemática as discussões inerentes ao assunto, buscando a abordagem dos conceitos, conteúdos, contradições e inter-relações com as áreas do conhecimento envolvidas. Esta caracteriza-se como uma base conceitual fundamental e a qual permitirá aos professores assumir o debate dentro de sala de aula.

No entanto, não se pode afirmar que esta abordagem conceitual, por si só, levará o profissional da educação a inserção do assunto em seu ambiente de ensino. O conhecimento do conteúdo isoladamente não sustenta a prática pedagógica. É neste ponto que outra questão fundamental emerge como necessária na formação inicial. Saber para si não significa saber para ensinar e a profissão docente emerge exatamente do fato de que não somos meros detentores de um conteúdo específico, mas buscamos compreender os mecanismos adequados para a promoção da discussão deste de forma a torná-lo inteligível aos estudantes dentro de um espaço político e social.

Este é, portanto, outro aspecto fundamental. Em que momento da nossa formação inicial dedicamos tempo à construção de ideias relacionadas aos mecanismos potenciais de abordagem didática do tema corpo, gênero e sexualidade, ou a construção de um currículo que permita a abrangência desta temática?

Em primeira instância, é preciso compreender como se insere, no currículo escolar (o qual o professor deve fazer parte da construção), as questões relacionadas à temática. Isto permite não apenas uma visão mais ampla de como as diferentes áreas se interpolam na construção dos conhecimentos sobre um



determinado assunto, como também fornece argumentos legais que sustentam o trabalho do professor.

A compreensão do currículo sustenta, em parte, a construção de significados para a abordagem do tema, uma vez que nos permite delinear como e quando a mediação daqueles conceitos poderá ocorrer, nos permitindo, no papel de professores, considerar as estratégias de atuação, de acordo com as características dos estudantes (pessoais, psicológicas, de aprendizagem, etc.).

Argumentamos ainda que, este debate, realizado durante a formação inicial cria possibilidades para o desenvolvimento de conhecimentos próprios para cada professor, considerando suas idiossincrasias e histórias de vida e atuação, o que, de fato, o levará a construção de uma amálgama entre os diferentes conhecimentos (conteúdos, estratégias, currículo e contexto social) culminando em representações próprias que o tornem mais preparado para o trabalho no ambiente educacional.

De modo geral, o que consideramos como fundamental na formação inicial é que esta forneça os subsídios que permita aos futuros professores ter a clareza e os recursos para a discussão de um tema que perpassa de modo muito claro a esfera científica, social, política e social. De fato, se *precisamos falar de gênero e sexualidade na escola*, precisamos também *falar de gênero e sexualidade na formação inicial de professores*.

Como destaca Libâneo (2010, p. 91), “As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores” e desta forma, devemos em nosso debate pensar o que a formação não tem proporcionado baseado principalmente nos apontamentos dos



próprios atores do processo. Pensar sobre isto é olhar para o que está ocorrendo em sala de aula, uma vez que a formação deve ser proposta a partir do que se compreende da sociedade e não imposta para a sociedade.

Cabe destacar que há diversas experiências formativas no âmbito da formação continuada de professores e que, portanto, há exemplos que podem embasar a reformulação / incorporação na formação inicial e que, neste debate, considera-se estas ações como caminhos possíveis para superação ou reestruturação do trabalho com as questões levantadas.

Considerações Finais

Iniciamos este artigo com uma pergunta: *precisamos trabalhar com gênero e sexualidade na escola?* Não tivemos como intenção esgotar a questão, mas procuramos mapear alguns pontos de apoio que nos mostram caminhos possíveis, discutimos os conceitos de corpo, gênero e sexualidade, além de documentos oficiais e pesquisas que nos indicam, sim, a necessidade de este tema se fazer presente na escola, buscando também levantar de forma sucinta algumas questões relacionadas a formação inicial de professores.

Em relação à escola, de maneira mais específica, podemos dizer que este é um espaço social de intenso aprendizado. Não só do conteúdo formal de suas áreas, mas em toda a convivência que temos ao longo dos anos nesta instituição. Assim, é ali que aprendemos sobre: diferenças, lidamos com inúmeras pessoas, percebendo-as com uma diversidade de ideias e ideais, formamos grupos sociais e afetivos e, mais do que isso, aprendemos regras e normas sociais. Desta



forma, mesmo que não tratemos de gênero e sexualidade (e corpo) como conteúdo: estamos aprendendo a lidar com isto desde muito cedo. Falar disto na escola não é obrigar ninguém a ser gay, cisgênero, transgênero, lésbica, heterossexual, ou qualquer categoria inventada por nós, para nos encaixarmos de forma estanque. Tratar deste tema no espaço escolar é mais do que defender a simplicidade da existência de dois gêneros – masculino e feminino. É mais do que perceber somente a heterossexualidade como “norma”. É buscar compreender que seres humanos são parte de uma complexidade. É saber que aprender os conceitos biológicos não basta para nos entendermos e que tratar do nosso corpo apenas a partir dos preceitos desta ciência não é suficiente para que consigamos abarcar a diversidade, aprendendo a respeitá-la (quicá tolerá-la). Silenciar este entrelaçamento é negar as possibilidades de aprendermos melhor sobre nós enquanto espécie e, talvez pior que isso, rejeitar parte da diversidade que somos.

Apenas para finalizar, antes de discutirmos se é “certo” ou “errado” a não-identificação com determinados gêneros, ou vivências sexuais e afetivas, moral ou imoral, talvez seja o caso de pensarmos se o que nós achamos certo e errado deve ser obrigatório para outros sujeitos que convivem em nossa sociedade – e este tem sido o grande impasse atual. Assim, a abordagem deste tema, dentro de uma perspectiva das ciências biológicas e da saúde, bem como das ciências humanas, para se pensar a escola e suas práticas cotidianas deveria ter como pressuposto básico o fato de que somos seres em constante modificação e construção. E, mais do que isso, em qualquer situação e debate *a tolerância e o respeito pelo ser humano são o ponto de partida.*



Referências

ÁVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. de A.. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia Escolar*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, jun., 2011.

BARROSO, Roberto. ADPF 461 – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental [Eletrônico]. 2017. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=312038140&tipoApp=.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRITO, Antonia Edna. (Re) discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. *Revista Ibero-americana de Educação*, Piauí, n. 56/2, 2011.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. MEC. SEB. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 50, e175009, 2017. Acesso em: 06 jul. 2017.



IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2009.** 2009. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2012.** 2013. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015.** 2016. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

FAUSTO-STERLING, Anne. . **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality.** Estados Unidos: Basic Books, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.17/18, p. 9-79, 2001.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2002. p. 15-38.

IDEOLOGIA. *In*: CALDAS AULETE. **Digital. Lexicon.** 2018. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/ideologia>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

JABLONKA, Eva; LAMB, Marion. **Evolução em Quatro Dimensões.** Companhia das Letras, 2010.

LEWONTIN, Richard. **A tripla hélice: gene, organismo e ambiente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado** [online], Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017.

NOTÍCIAS STF. **Suspensa norma de município do PR que proíbe ensino sobre gênero e orientação sexual**. 2017. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=347188>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.



GÊNERO, ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL E AS REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DAS REDES DE PROTEÇÃO: ANÁLISES A PARTIR DO FILME “A PRECIOSA-UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA”

Lucimar da Luz Leite
Cássia Cristina Furlan
Eliane Rose Maio

Introdução

O contato com o conhecimento é constante, quer seja este formal ou informal, e varia conforme cada espaço de socialização. Um desses espaços é o escolar, no qual os/as alunos/as passam boa parte de seu tempo. Este artigo considera as contribuições da educação escolar à formação humana, no sentido da construção de um espaço de acolhimento e segurança para a superação das violências no tocante às questões de gênero e sexualidade.

Para tanto, ao analisar o filme *A Preciosa – uma história de esperança*, faz-se necessário que abordemos, paralelamente, alguns elementos nele representados, como as questões de gênero (desigualdade/discriminação), abuso sexual e temas inerentes às violências sofridas pela personagem (Claireece)¹ a partir das condições em que se encontra (negra, pobre, obesa e analfabeta).

¹Claireece Preciosa Jones, conhecida como Preciosa, é uma jovem de 16 anos, negra, pobre, obesa e analfabeta. Tornou-se mãe adolescente de dois



Enfatizamos que as crianças e adolescentes são as maiores vítimas de atos abusivos e maus-tratos (FLORENTINO, 2015), em decorrência de sua maior vulnerabilidade e dependência. Assim sendo, explicitamos a importância da garantia e proteção integral da criança e da/o adolescente, priorizando o enfoque na necessidade da criação de redes de proteção, de que faz parte integrante a escola, para que tais prerrogativas sejam asseguradas. Almejamos, ao final do texto, evidenciar a importância e finalidade da construção dessas

filhos provenientes dos abusos sofridos advindos do próprio pai. Ela vivencia situações de conflitos e desencontros sentimentais, como maus-tratos, preconceito e violência sexual intrafamiliar, situações que causam terror/dor em sua vida. A personagem não consegue se sentir representada em nenhum grupo social, além das dificuldades com que se depara em seu aprendizado, principalmente na primeira escola em que frequentou. Embora envolta em situações de violência, imaginava-se em um futuro diferente – ela sonhava em ser famosa, atriz, cantora, modelo de ensaios fotográficos – na ânsia de que se tornasse realidade, mas era surpreendida com novas situações de violência; em outras peças da sua imaginação, via-se branca, loira e magra, almejando o padrão estético construído, culturalmente determinado e aceito para o corpo feminino. Sua vida sempre era contida pela insegurança, sofrimento e pelo medo de encarar a realidade desumana que a interpelava cotidianamente. Também se autoexcluía, além da exclusão social sofrida por seus estigmas e as feridas sempre abertas pela figura da mãe, que reforçava a todo o momento características tidas pela personagem como negativas e que acobertou o abuso sexual do esposo contra a filha. Quando Preciosa engravidou da segunda criança, a escola regular proporcionou nova violência ao legitimar o não pertencimento de Claireece àquele ambiente, indicando o ingresso em uma escola alternativa. Na escola alternativa, Preciosa conhece a professora Rain, que lhe proporciona uma educação mais inclusiva e respeitosa, contribuindo muito para a sua formação e decisões tomadas ao longo da trama. (PRECIOSA: uma história de esperança. Direção de Lee Daniels. Estados Unidos: Lee Daniels Entertainment, 2009. 1 DVD.).



redes para que as formas de violência retratadas no filme possam ser visibilizadas e combatidas nas conjunturas em que vierem a acontecer.

Para atingir os objetivos almejados, buscamos contribuições de autoras/es feministas e dos estudos de gênero (LOURO, 1997; LIMA, 2013; VAGLIATI, 2014; AMAZARRAY, 2015; CRENSHAW, 1991; BUTLER, 2003) – entre outras/os que serão referenciadas/os ao longo do texto –, as/os quais apresentam reflexões acerca dos modos como as identidades são constituídas a partir de normas sociais e como algumas dessas construções sofrem as consequências das imposições de uma sociedade normativa. Além disso, discorrem sobre o contexto das violências e abusos sexuais e suas consequências, abordando o papel da educação escolar no combate a essas violências.

O texto está dividido em três momentos. O primeiro procura, brevemente, elencar as discussões que se voltam às questões de gênero e abuso sexual infanto-juvenil, no sentido de trazer contribuições teóricas que elucidem essa problemática presente no contexto educativo. No segundo momento, busca-se explicar algumas influências que marcam os corpos e as identidades das crianças e adolescentes em situações de direitos violados², no tocante às interferências das categorias raça, classe

2 Para entendimento, a terminologia direitos violados é utilizada pelos/as pesquisadores/as do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA/UEM (Programa vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá, atuando na intervenção, capacitação, assessoria e produção científica na área de direitos, infância e adolescência) ideologicamente com o intuito de chamar a atenção para essa condição das pessoas, mas não encontra uso corriqueiro nas instituições ou nos documentos. Esse termo refere-se às pessoas que,



social e obesidade, apontando a análise do filme *A Preciosa – uma história de esperança*, na intenção de discorrer sobre o papel da educação escolar no enfrentamento às violências e abusos sexuais, tecendo reflexões sobre os processos educativos atuais. E, por fim, apresenta-se a potencialidade de que a escola busque a participação efetiva nas redes de proteção e garantia dos direitos da criança e da/o adolescente, favorecendo a construção de um ambiente educativo humano e acolhedor.

O corpo e suas marcas: gênero, violências e abuso sexual contra crianças e adolescentes

Às vezes eu desejo que não estivesse viva. Mas eu não sei como morrer. Não há nenhum botão para desligar. Não importa o quão ruim eu me sinta, meu coração não para de bater e meus olhos se abrem pela manhã (Claireece – Filme: *A Preciosa – uma história de esperança*).

Essa frase apresenta o drama sofrido por Claireece ao longo do filme. Ao apresentá-la, pretendemos evidenciar as marcas – não só físicas, como psicológicas e sociais – causadas por uma vida composta por situações de violências, preconceitos e estigmas vividos pela personagem do filme, e que se espraiam pela sociedade e continuam produzindo dia a dia vítimas dentro de um sistema machista, sexista e patriarcal, em que se legitimam relações de poder e desigualdades.

detentoras de direitos garantidos por diversas instâncias da sociedade, têm os direitos violados em diversas formas.



A violência de gênero, nesse arcabouço de discussões, deve ser entendida dentro de um contexto que permite papéis diferenciados e desigualdades de poder entre sujeitos dependendo do lugar social que ocupam. Para Claudia Priori (2007), os estudos sobre gênero e violência têm dado visibilidade significativa e revelado a recorrência deste fenômeno na sociedade, o qual não conhece fronteiras geográficas, raciais, etárias ou de renda, afeta crianças, jovens, mulheres e idosos/as e se faz presente nos lares, escolas e nos locais de trabalho.

As relações desiguais de gênero se caracterizam por um processo de construção identitária que impõe uma socialização diferenciada para os gêneros (feminino, masculino, outro), contribuindo para hierarquizações. Tal perspectiva colabora para a constituição de relações de poder ao criar estereótipos femininos e masculinos baseados em princípios de submissão e dominação que são pautados na performatividade de gênero e cerceiam a liberdade de constituir-se nesse processo. (BUTLER, 2003).

Essas violências se consubstanciam em diferentes âmbitos e acontecem com atores/atrizes sociais que compõem cenários distintos socialmente. No caso da história do filme, a violência é proferida contra uma adolescente de 16 anos, Claireece, que sofre com o fato desde os três anos de idade. Denomina-se violência contra crianças e adolescentes toda e qualquer violação dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (BRASIL, 2010). Infelizmente, seja na rua ou mesmo no lar, esses direitos têm sido rotineiramente violados.

Como apontam Faleiros e Faleiros (2008), apesar das garantias democráticas explícitas na Constituição Federal de



1988 (BRASIL, 1988) e ECA (BRASIL, 2010), políticas públicas muitas vezes descomprometidas com o princípio constitucional de prioridade absoluta das crianças e adolescentes tornam o Estado um dos principais responsáveis pela violência.

Segundo Ferreira ([2009], p. 46-47), as tipologias de violências contra crianças e adolescentes são:

Negligência: omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente.

Violência física: maus-tratos, espancamento.

Violência psicológica: humilhação, constrangimento, depreciação, ameaça de abandono.

Violência sexual: abuso e exploração sexual.

Violência doméstica: quando essas violências são cometidas no âmbito familiar, por parte dos pais, padrastos, madrastas e outros parentes.

Violência institucional: ocorre no âmbito das instituições.

Violência estrutural: pobreza e exclusão social.

A violência contra a criança e a/o adolescente é uma violação de direitos, uma transgressão, uma relação de poder perversa e desestruturante que perpassa os diferentes espaços de forma silenciosa e dissimulada. A maior parte das crianças/adolescentes são abusadas/os em seus lares, por pessoas da própria família. (BRINO; WILLIAMS, 2003; AMAZARRAY, 2015; VAGLIATI, 2014; SANTOS; DELL'AGLIO, 2010; FLORENTINO, 2015; FALEIROS; FALEIROS, 2008).

A violência sexual compõe o rol de violências das quais crianças e adolescentes são vítimas e caracteriza-se por atos



praticados com a finalidade sexual, desrespeitando direitos e garantias individuais, como liberdade, respeito e dignidade, previstos no ECA. (BRASIL, 2010). Para Lima (2013), tratar da violência sexual é desafiador porque envolve muitos sentimentos (dor, abandono, sofrimento, amargor).

O abuso sexual, como um tipo de violência sexual, é qualquer ação de interesse sexual de um ou mais adultos em relação à criança ou adolescente, podendo ocorrer tanto no âmbito intrafamiliar – relação entre pessoas que tenham laços afetivos –, quanto no âmbito extrafamiliar – relação entre pessoas que não possuem parentesco. (FLORENTINO, 2015).

O abuso intrafamiliar, em nossa cultura definido como incesto, pode durar um longo período e ser praticado com o conhecimento e cobertura de outros membros da família, o que é mais frequente. Diversos estudos demonstram que as consequências do abuso sexual infanto-juvenil estão presentes em todos os aspectos da condição humana, deixando marcas – físicas, psíquicas, sociais, sexuais, entre outras – que poderão comprometer seriamente a vida da vítima (criança ou adolescente) de determinada violência. (FLORENTINO, 2015; FALEIROS; FALEIROS, 2008; FERREIRA, [2009]).

Isso posto, vale salientar alguns condicionantes que podem maximizar os efeitos nocivos das diversas violências propaladas contra crianças e adolescentes, considerando-se condicionantes como raça, classe social e obesidade, aspectos explicitados no filme *A Preciosa - uma história de esperança*.



Corpo, identidade e marcações sociais: o papel da escola no enfrentamento ao abuso sexual infanto-juvenil

Semana passada, Sra. Rain me pediu que escrevesse como eu queria ser: eu disse: cabelos longos, pele clara e magra (Preciosa – uma história de esperança).

A violência sexual não tem classe, nem raça e muitas vezes não tem um gênero definido. No entanto, quando refletimos sobre tais categorias, é imprescindível reconhecer que mulheres não-brancas, sobrecarregadas pela pobreza (CRENSHAW, 1991), sofrem desproporcionalmente ante à combinação de múltiplas formas de discriminação, baseadas em sistemas de desigualdade que, segundo o Dossiê Violência Contra as Mulheres (2018), retroalimentam-se, sobretudo se considerarmos gênero, raça, etnia, classe e orientação e identidade sexual. A violência contra as mulheres é produto da combinação de outros marcadores sociais, além das desigualdades associadas aos papéis atribuídos aos gêneros.

Como salientam Faleiros e Faleiros (2008), o Brasil é um país com enormes desigualdades econômicas e sociais, historicamente classista, adultocêntrico, machista e racista, sendo extremamente violento com crianças e adolescentes pobres, fatores que ocasionam uma violência cumulativa e excludente. Nesse contexto, a narrativa que inicia a seção transpõe para o cenário da sociedade brasileira o drama de muitas mulheres negras e envoltas pela pobreza, que estão sujeitas a todo tipo de



violência e, para além disso, não se enquadram nos parâmetros de normalidade socialmente acordados que constituem e limitam as facetas da nossa própria identidade, sendo rotuladas de forma depreciativa e negativa.

Na contemporaneidade, o corpo é tomado como um campo de batalha (TVARDOWSKAS; RAGO, 2007), sendo várias as pedagogias do corpo em circulação e pelas quais somos capturadas/os e produzidas/os (GOELLNER, 2003); elas aprisionam nossos corpos a classificações que pretendem assujeitar segundo padrões. Quando refletimos sobre Claireece, vemos a condição socialmente estigmatizada a que a personagem é submetida em função dos condicionantes citados anteriormente e, também, como efeito da obesidade exposta em seu corpo, como expressa a fala de Claireece: “Só uma gordura feia e preta para ser jogada fora. Vai arrumar o que fazer. Às vezes eu queria estar morta”.

Assim, um aspecto que merece destaque no enredo do filme refere-se ao abuso sexual de que decorrem implicações psicológicas desafiadoras e, muitas vezes, desconhecidas, traduzidas pelos sentimentos³ de medo, culpa, insegurança, tristeza e revolta. Diversas falas do filme retratam essa situação, como a que destacamos nos trechos a seguir:

3 Entendemos, a partir dos estudos de Leme (2004), que o sentimento é um elemento intrínseco e recursivo no processo ensino-aprendizagem. Quando não resolvido, pode criar situações conflituosas, situações essas que precisam ser solucionadas para que não interfiram na aprendizagem. A esse respeito, Araújo (2003) destaca que o conceito de sentimento refere-se à experiência privada de uma emoção. Desse modo, a consciência permite que as emoções sejam sentidas e conhecidas na forma de sentimento.



Você é uma imbecil que não sabe merda nenhuma. Ninguém quer você, ninguém precisa de você. Sai por aí trepando com todo mundo, trepou até com meu homem, teve dois filhos com ele e um deles é um animal [...] (MÃE).

Você roubou meu homem, safada... (MÃE)

Além das cenas de violência explícita evidenciadas no decorrer do filme, os trechos acima deixam transparecer, também, as situações de violência psicológica. Nesse aspecto, as considerações de Habigzang *et al.* (2005) nos auxiliam ao apontar que as situações de abuso sexual afetam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da vítima e da família. Para Brino e Williams (2003), ele viola os amparos legais que respaldam as crianças e adolescentes.

Além do abuso, Preciosa sofre o descalabro de discursos e ações discriminatórios, preconceituosos e de violência (física e psicológica). O que acontece em seu lar é refletido em outros espaços de socialização, por exemplo, na escola. São de praxe na vivência da personagem xingamentos, como: “idiota, vaca, vadia gorda, vagabunda, puta mentirosa, imbecil”. Tais insultos são seguidos por espancamentos, a maioria deles direcionada pela própria mãe, que não olha a filha como vítima, mas sim como ré, na situação que envolveu o abuso sexual realizado pelo próprio pai.

Esses fatos interferiram, sobremaneira, na vida escolar de Preciosa, fazendo com que o aprender e a vida social se tornassem muito desafiadores. Como no caso da personagem, em um ambiente escolar, algumas representações que se constituem no esboço da sociedade servem como formas classificatórias, excludentes e limitadoras, explícita ou



implicitamente, sendo produtoras e disseminadoras de violências, servindo como instrumento de reafirmação da normalidade e da naturalização constituintes de determinados discursos.

Entendemos que a escola, como espaço formal, pode e *deve* levar os/as alunos/as para além da apropriação do conhecimento científico. Nesse contexto, situam-se a *prevenção*, o *reconhecimento* e a *denúncia* de abuso sexual, da discriminação de gênero e de todo tipo de violência, o que irá contribuir para uma formação humana, ética e acolhedora. Para que isso ocorra, as questões de gênero e sexualidade devem ser notadas, estudadas e problematizadas na escola. No entanto, nem sempre isso se efetiva.

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania. Nela, um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos, evitando manifestações de violência. (FALEIROS; FALEIROS, 2008). No entanto, quando esta se explicita no ambiente escolar, a escola também deve ser capaz de identificar, denunciar e criar espaços de proteção e acolhimento para as crianças e adolescentes vitimados por essa realidade. É responsabilidade social ampliada da escola também o combate à teia de violências – que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas –, mobilizando uma rede de proteção integral para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, como um princípio constitucional e disposto no ECA, sendo todos os/as agentes de socialização da criança responsáveis pelo cumprimento de tal princípio.

Para isso, todas/os as/os profissionais envolvidas/os com a educação devem ter formação sobre a temática da violência



sexual. “Afinal, ninguém melhor que o/a professor/a para reconhecer comportamentos incomuns em seus/suas alunos/as. E a escola deve estar preparada para lidar com essas situações”. (LIMA 2013, p. 81).

E, nesse ínterim, Faleiros e Faleiros (2008) afirmam que é corrente em instituições brasileiras – a família, a escola e os serviços de assistência social – o não cumprimento do seu papel, exercendo a defesa e o exercício de uma pedagogia perversa de submissão de crianças e adolescentes ao poder autoritário (e às vezes violento) das pessoas adultas.

A escola, como formadora, tem um papel fundamental na desconstrução da violência e da cultura da inferiorização de gênero, de raça, de classe social e de geração. No entanto, analisando o contexto da primeira escola frequentada por Preciosa, observamos muito mais a preocupação com o perfil ideal de sujeito socialmente construído e aceito no ambiente escolar.

A dificuldade de Preciosa está relacionada às questões vivenciadas no âmbito familiar. Toda forma alarmante de violência sofrida na casa (pelo pai e pela mãe) reflete-se em seu comportamento na escola e em sua aprendizagem. Ela era praticamente analfabeta e a escola também não soube lidar com essa situação. E, nesses casos, a cobrança do próprio sujeito da aprendizagem é frequente, como na fala de Preciosa: “Sempre tem algo errado com esses testes. Fica parecendo que eu não tenho cérebro. Fica parecendo que eu e minha mãe, a família toda, que a gente é idiota [...]”.

Em uma das cenas iniciais do filme, a diretora chama Preciosa para um conversa, delineada a seguir:



Diretora: “Você tem 16 anos, ainda está no colegial e está grávida do segundo filho. Isso é correto, Claireece?” Silêncio. “Está grávida de novo? O que que houve, Claireece?”

Preciosa: “Eu fiz sexo, Sra. Lichenstein”.

Diretora: “Você já pensou um pouco na sua situação?”

Preciosa: Silêncio. “Eu estou ferrada. Valeu, eu vou voltar para matemática”.

Diretora: “Senta. Sente-se imediatamente. Devíamos fazer uma reunião entre mim, você e sua mãe”.

Preciosa: “Minha mãe tá ocupada”.

Diretora: “Tudo bem. E se eu fosse até a sua casa?”

Preciosa: “Se eu fosse você eu não faria isso”.

Diretora: “Eu vou ter que suspender você”.

Preciosa: “Não é justo, eu não fiz nada. Eu faço meu dever, minha nota é boa”.

Diretora: “Acontece alguma coisa na sua casa? Se acontece alguma coisa eu quero que me diga agora”.

Preciosa: Silêncio.

O diálogo ou a falta de um estabelecimento real de diálogo mostram o quanto a escola e a diretora estavam muito mais preocupadas com a própria imagem da instituição do que efetivamente com a adolescente que apresentava claros indícios de direitos violados. Transcorridos alguns momentos do filme, a diretora vai até a casa de Preciosa e a impele, em conversa com ela, a mudança de escola, para buscar outra possibilidade de



ensino em uma escola alternativa destinada majoritariamente a pessoas marginalizadas no processo de educação formal.

Essa situação evidencia como a escola está em estado de vulnerabilidade institucional, pois não soube lidar adequadamente com a questão da gravidez e, muito menos, identificar a situação de abuso sexual. O mesmo pode ser constatado na realidade das escolas brasileiras quando se limitam a exercer o papel de transmissoras de conteúdos.

A negligência, explorada na cena em que a primeira escola não assume suas responsabilidades frente à adolescente, manifesta-se pelo desprezo (desinteresse, despreparo ou incompetência) a outras formas de violência e de violação dos direitos de crianças e adolescentes (FALEIROS; FALEIROS, 2008), ignorando os sinais de risco e transferindo sua responsabilidade para outra instituição, eximindo-se do dever de proteção integral à criança e à/ao adolescente.

A negligência é a negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental. É a falta de proteção e de cuidado da criança e do adolescente, a não existência de uma relação amorosa, a falta de reconhecimento e de valorização da criança e adolescente como sujeitos de direitos. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 34).

As consequências da negligência sofrida na infância e na adolescência são extremamente graves, pois se configuram como ausência ou vazio de afeto, de reconhecimento, de valorização, de socialização, de direitos (filiação, convivência familiar, nacionalidade, cidadania) e de pleno desenvolvimento (FALEIROS; FALEIROS, 2008), fato observado na trajetória



de vida escolar e familiar de Preciosa, apagada no contexto da escola e cerceada de todos os seus direitos na vida familiar e comunitária. Como salientam Farina e Baptista (2012), a proposição de espaço diferenciado já expõe a rigidez da estrutura escolar que não soube lidar com um perfil discente não esperado.

Outro aspecto a destacar, representado no filme, relaciona-se à desigualdade de gênero. Isso é revelado na cena em que a professora Rain, da escola alternativa, questiona as alunas sobre o que elas fazem bem. Grande parte das respostas dadas pelas jovens está voltada à realização de tarefas no âmbito doméstico, como: cozinhar, ser boa mãe, dançar. Essas atribuições são culturalmente consideradas como próprias à mulher. Entendemos que as diferenças de gênero traduzidas por meio de valores, crenças e visões de mundo perpassam papéis, possibilidades e limitações, estabelecendo relações de desigualdade entre os gêneros. (LOURO, 1997).

Conforme os estudos de Louro (1997), os sentidos precisam estar aguçados para que sejamos capazes de perceber as múltiplas formas de violências para tomar as providências necessárias, amenizando os danos. Preciosa, em seu relato: “Eu estou feliz porque eu estou escrevendo e também por causa que eu estou na escola”, esclarece o quanto a escola contribui para com a sua formação, proporcionando novos caminhos.

Desse modo, a escola pode constituir-se como um ambiente que efetivamente busca o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes, atuando quando haja violação de direitos, cumprindo o seu papel dentro da rede de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. E,



neste ponto, é crucial pensar em como tal rede pode e deve se estabelecer.

A construção de redes e o estabelecimento de diálogo para a garantia de proteção integral à criança e à/ao adolescente

Quando se discute a violência contra crianças e adolescentes, é comum focar-se exclusivamente nos autores da violência, adotando, segundo Faleiros e Faleiros (2008), uma visão binária violentador-violentado. Entretanto, a violência é multifatorial e é preciso ter um olhar também esquadrinhado nos diferentes âmbitos e atores/atrizes que participam da reprodução da violência, pois “centrar no binômio vitimizador/vitimizado a análise da violência contra crianças e adolescentes implica desconsiderar a importância das redes familiares, comunitárias e institucionais na ocultação e na manutenção das diversas formas dessa violência”. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 50).

Conceituamos rede a partir do entendimento de Mager, Müller, Silvestre e Morelli (2011, p. 179), afirmando que:

Para que possamos observar, de fato, as variadas inter-relações e, portanto, evitar que os sistemas ou instituições (espaços sociais) organizem a vida humana apenas de acordo com as funções circunscritas a circunstâncias específicas e determinadas por uma rotina particular, ‘o conceito de rede’ nos é útil. Isso porque a rede representa os pontos de contato entre os diferentes serviços, situações e olhares que as diferentes instâncias de circulação humana oferecem.



Assim, trabalhar com o conceito de rede é compreender que a escola, como outras instituições, precisa ultrapassar as funções circunscritas a rotinas particulares, como o processo restrito do ensino-aprendizagem, pois esse processo é muito mais rico do que a pequena parcela daquilo que achamos significar a educação escolar, como já explicitamos.

“Entendemos as redes como percursos sociais que entrecruzam e relacionam, de maneira sensível, diferentes sistemas, espaços, lugares, pessoas e coisas do e no mundo em uma dinâmica de sincronia ou de diacronia sempre temporária”. (MAGER *et al.*, 2011, p. 180), tecidas por pontos de encontros mais fixos ou mais flexíveis (família, escola, amigos, grupos, objetos, hábitos, etc.). As redes também produzem mal-estar, quando inadequadas, como é o caso em que se estabelecem redes e pactos de silêncio, tolerância, convivência, medo e impunidade.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Artigo 86 do ECA (BRASIL, 2010), em conjunto, configuram o que denominamos Rede de Proteção, constituindo-se esta por atores/atrizes que compõem “ um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2010, p. 37), tendo o papel e o dever de proteger os direitos da população infanto-juvenil.

Essa proteção está condensada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 5º, que reflete a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer



atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Dessa rede, devem fazer parte diversos responsáveis para garantir direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, como exposto no artigo 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2010, p. 11).

A construção de redes não é algo novo, mas é fundamental para que se construam ações conjuntas, compartilhadas, na forma de uma “teia social” (MOTTI; SANTOS, [2009]), uma malha de múltiplos fios e conexões que se articulam numa aliança estratégica para o enfrentamento de violências praticadas contra crianças e adolescentes.

[...] trabalhar articulando redes significa que as pessoas, os atores sociais e as organizações se reconhecem com limitações e, também, com possibilidades. Ninguém e nenhuma organização são suficientes para responder e ter ações totalmente resolutivas no seu próprio âmbito de atuação. [...] Contudo, cada instituição ou pessoa no seu raio de ação tem algo a falar, a fazer, a propor e, especialmente, a contribuir na compreensão do fenômeno e na proteção das crianças, dos adolescentes e das famílias em situação de violência sexual. (MOTTI; SANTOS, [2009], p. 109).



As relações nessas redes devem se pautar no profissionalismo, pelas atribuições e competências de cada instituição. No entanto, como já salientamos, é primordial que haja formação efetiva para que os diferentes atores e atrizes, entre os quais também os profissionais da educação, possam atuar e dinamizar o processo de enfrentamento às violências (físicas, psicológicas, sexuais, de negligência), reconhecendo limites e possibilidades da atuação que estarão presentes e demarcarão todo o processo.

Assim, a escola pode e deve estreitar os laços com a comunidade, com Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (nacional, estaduais e municipais), Conselhos Tutelares, Cras, Creas, Ministério Público, Varas da Infância e da Juventude, Promotorias da Infância e Juventude, enfim, todos os órgãos, governamentais e não governamentais, no sentido de propiciar o estabelecimento do diálogo e a atuação efetiva em todos os níveis da rede de proteção.

Algumas considerações

Neste texto, procuramos elencar questões de gênero (preconceito, discriminação e abuso sexual) infanto-juvenil, no sentido de oferecer contribuições teóricas que elucidem essa problemática apresentada no filme e presente em muitas realidades familiares, e que perpassa a escola. Infelizmente, em muitas realidades escolares deparamo-nos com muitas '*Preciosas*' que sofrem com situações de abuso sexual, violência que, muitas vezes emudecida, interfere na vivência escolar.



Acreditamos que a escola, como espaço de formação, deve exercer a reflexão e contribuir para a prevenção do abuso sexual e das violências de gênero. Entretanto, em pleno século XXI, falar de gênero no contexto da escola ainda é algo desafiador. Isso acontece porque as distorções, os silêncios e as resistências são propagados em várias realidades escolares, sendo provenientes da falta de conhecimento que subjaz a compreensões preconceituosas e machistas instituídas culturalmente. Portanto, é preciso o conhecimento esclarecedor sobre as questões discutidas neste texto para que a escola possa ser um espaço de transformação e emancipação.

Referências

- AMAZARRAY, Mayte Raya. Alguns aspectos observados no desenvolvimento e crianças vítimas de abuso sexual. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n, 03, 1998, 2015.
Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94957/000124695.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. *In: ARANTES, Valéria A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso



eletrônico]. 1990. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 119, p. 113-128, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200006>>. Acesso em 01 jul. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. *Stanford Law Review*, Califórnia, v. 43, p. 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: <<https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%A2ncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-18324d40ad1f>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOSSIÊ Violência contra as Mulheres. **Violência e Racismo**. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-e-racismo/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FARINA, Bárbara; BAPTISTA, Claudio. A estigmatização e a produção de si: reflexões sobre o filme “Preciosa”. *In: ANPED*



SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/494/644>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FERREIRA, Rosário. Tipos de violência contra crianças e adolescentes. *In*: MOTTI, Antônio José Ângelo; FARIA, Thaís Dumê. **PAIR Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro: Capacitação das redes locais** caderno de textos. Campo Grande: UFMS, [2009]. p. 46-53. (Versão de Pré-visualização).

FLORENTINO, Bruno. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal. Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n2/1984-0292-fractal-27-2-0139.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane Felipe.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

HABIGZANG, Luísa F.; KOLLER, Silvia H.; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.



LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, n. 17, v. 3, p. 367-380, 2004.

LIMA, Edyane. **Violência sexual contra crianças: Formação docente em discussão**. 2013. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Disponível em:
<<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Edyane.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LOURO, Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGER, Miryam; MULLER, Verônica R.; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton J. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

MOTTI, Antonio José Ângelo; SANTOS, Joselino Vieira dos. Redes de Proteção Social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. *In*: MOTTI, Antônio José Ângelo; FARIA, Thaís Dumêt. **PAIR Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro: Capacitação das redes locais** caderno de textos. Campo Grande: UFMS, [2009]. p. 106-116. (Versão de Pré-visualização).

PRIORI, Claudia. **Retratos da violência de gênero: denúncias na delegacia da mulher de Maringá (1987-1996)**. Maringá: Eduem, 2007.



SANTOS, Samara; DELL'AGLIO, Débora. Quando o silêncio é rompido: o processo de revelação e notificação de abuso sexual infantil. **Revista Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822010000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 ago.2017.

TVARDOVSKAS; Luana Saturnino; RAGO, Margareth. Fernanda Magalhães: arte, corpo e obesidade. **Caderno Espaço Feminino**, México, v. 17, n. 1, p. 55-78, jan./jul. 2007.

VAGLIATI, Ana Carla. **Gritos do silêncio: O professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Francisco Beltrão. Francisco Beltrão, 2014.



PRÁTICAS FEMINISTAS NA EDUCAÇÃO: SEXUALIDADE, EMPODERAMENTO E LINGUAGEM

Marcela Wanglon Richter

*À comunidade LGBT de minha cidade, por colorir
meu coração com o arco-íris da liberdade e do amor!*

*Às mulheres da periferia, por serem as flores mais
bonitas nos jardins da resistência!*

Um sonho da vida inteira

Sou Educadora. Sinto a sala de aula como um pedaço do meu coração. Habito-a em companhia de companheiras e companheiros com quem muito mais aprendo do que ensino: minhas educandas e meus educandos são meus mestres de ofício e de vida.

Por uma necessidade profunda de compreender coisas em mim e em meu ser-educadora, venho trilhando um caminho que começou na graduação de Letras, passou pelo Mestrado e pelo Doutorado, pela pesquisa desafiadora com Poesia, Leitura e Ensino, pela Educação Popular nos projetos de extensão das Instituições pelas quais passei, pelo trabalho como educadora na Educação do Campo, em São José do Norte, pelo Pós-Doutorado na Europa, pela pesquisa sobre a vida e a obra poética da poeta e ativista portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, pela docência no Instituto Federal Sul-Rio-grandense



nos cursos de Ensino Médio, Técnico e da Educação Superior, pela participação e organização do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS-IFRS/Campus Rio Grande) e pelo ingresso no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG).

Em cada etapa dessa trajetória, vejo o meu ofício de educadora como possibilidade permanente de rever e reescrever a história do mundo pelo ponto de vista das oprimidas e dos oprimidos. Com elas e com eles, construo coletivamente o sonho da justiça social e da fraternidade por meio de minhas práticas. Ser educadora e ser sonhadora se confundem em mim. São partes do mesmo projeto. Esta busca por transformações sociais, fez com que eu me engajasse nos movimentos sociais e, em especial, no movimento de mulheres. Não posso dizer que me tornei feminista. Posso afirmar que me descobri feminista sendo tocada pela opressão e sentindo a dor das mulheres à minha volta. Descobri-me feminista da mesma forma que me descobri educadora: observando e sentindo o mundo com o meu coração.

O Feminismo propõe a desconstrução radical do sistema político e cultural vigente baseado no patriarcado cujo projeto subalterniza e oprime, sobretudo, as mulheres. No modo da violência institucional e simbólica da sociedade patriarcal, os homens também são oprimidos. Basta pensarmos na produção das masculinidades baseada no padrão que esta sociedade estabelece para os homens.

Como prática radical de mudança da sociedade, Feminismo e Educação possuem profundas afinidades. Eu diria que, neste momento histórico, em especial, precisamos aproximar ainda mais nosso campo de atuação como educadoras



e educadores dos movimentos sociais, do povo, de cada pessoa que sofre a opressão.

Sendo assim, penso que propor práticas feministas no Ensino e na Formação de Professores significa trazer ao âmbito escolar a problematização do modo como a sociedade está estruturada e suas implicações éticas, estéticas, simbólicas, políticas, econômicas e sociais.

Neste texto, procuro apresentar uma síntese crítica entre teoria e prática com vistas a evidenciar a maneira como ambas dialogam ao longo do meu caminho. Mais do que apontar caminhos, oferecer modelos ou desnudar novos horizontes teóricos, imagino este artigo como uma conversa entre amigos. A você que me lê, agradeço pela alegria da partilha. Neste espaço crítico e sensível de aprendizado coletivo que toma por base a condição da mulher na sociedade, compartilho duas experiências importantes no campo da educação, da sexualidade e dos estudos de gênero ocorridas na cidade do Rio Grande/RS: a formação do NEPGS – Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade do IFRS/Campus Rio Grande e a organização do projeto Diário dos Sonhos, desenvolvido no curso de Educação para Jovens e Adultos Manx's na Escola, destinado ao atendimento da comunidade LGBT e de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Precisamos construir com futuras educadoras e educadores reflexões que propiciem práticas coerentes com a discussão contemporânea de gênero e suas implicações para a formação de professores. Nesse sentido, gostaria de compartilhar os meus sonhos com companheiras e companheiros que estejam dispostos a dialogar comigo com vistas a problematizar a forma como a sociedade se organiza e



como poderíamos fazer as coisas de uma forma diferente. Este texto nasce no cerne deste sonho.

Caminhos da construção teórica

Do lugar de onde falo, cantam comigo as mulheres todas que me antecederam, sobretudo, as da minha família: pescadoras, agricultoras, educadoras, cozinheiras, benzedeadas, imigrantes. Também aquelas que habitavam meu bairro da infância: no Bairro Getúlio Vargas, onde nasci e vivi até os 17 anos de idade, convivi com mulheres tão amáveis quanto brilhantes. Muitas delas – vítimas de um sistema social tão opressor quanto destrutor da dignidade – foram levadas à marginalidade e ao comércio de seus corpos. Ex-detentas, profissionais do sexo, mães de santo, mulheres vítimas de violência, mulheres negras, lésbicas, mulheres trans, domésticas, pescadoras e operárias: no Bairro da minha infância todas vivíamos e convivíamos. Essas mulheres sensibilizaram meu olhar para o mundo. Fizeram-me pensar. Foram minhas primeiras educadoras, ainda que muitas delas nunca tivessem entrado em uma escola. Muitos dos ensinamentos que aprendi na literatura feminista, puder vivenciar, inicialmente, através das vidas de todas elas.

Quando pensamos o feminismo em termos teóricos, há um conjunto de textos fundadores e contemporâneos que precisa ser referenciado. Sempre que falamos em movimento feminista, parece-me fundamental voltar às obras de Simone de Beauvoir, Angela Davis, Judith Butler e Heleieth Saffioti. Essas autoras vasculharam na história da humanidade as raízes da



opressão feminina e a construção social e histórica a que contemporaneamente chamamos gênero.

Em sua obra-prima *O segundo sexo* (1949), organizada em dois volumes com os seguintes subtítulos “Fatos e mitos” e “A experiência vivida”, Simone de Beauvoir (2015, p. 25) reivindica um lugar de fala engajada e comprometida para a luta histórica das mulheres. Além de afirmar que quem deve ter protagonismo na luta é a mulher, Beauvoir confere à literatura feminista e à vida acadêmica um caráter ético: “Não há descrição, dita objetiva, que não se erga sobre um fundo ético”. A pensadora afirmará constantemente que pessoal e político não se apartam, encorajando assim as militantes a serem mais politizadas e combaterem as estruturas sexistas de poder.

É dela uma das frases mais celebres do movimento feminista: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p. 9). Para Simone de Beauvoir, ser mulher é uma construção social. Portanto, a mulher não tem um destino determinado pela biologia. Ela é formada no âmbito de uma cultura cuja força determina o seu papel social: “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualifica de feminino”. (BEAUVOIR, 2015, p. 10).

Combativa e engajada, Angela Davis (2016) estabelece o capitalismo, o racismo e o machismo como faces de um mesmo projeto de opressão. A cultura do estupro surge justamente a partir dessas condicionantes sociais cuja força estrutura o imaginário coletivo e social. A exploração sexual e feminina e a objetificação dos corpos das mulheres – temas tão caros ao feminismo contemporâneo – se revelam mais ameaçadoras,



sobretudo, para as mulheres negras e periféricas: “A estrutura de classe do capitalismo encoraja homens que detêm poder econômico e político a se tornarem agentes cotidianos da exploração sexual”. (p. 202). É central para o pensamento de Davis a premissa de que a luta feminista tem classe e tem cor: “Tanto o racismo quanto o sexismo, centrais para a estratégia doméstica de aumentar a exploração econômica, têm recebido um encorajamento sem precedentes”. (p. 202). Davis alia feminismo e marxismo, propondo uma crítica a setores da esquerda que defendem a primazia da problemática da classe sobre as outras opressões. Para esta mulher revolucionária que reescreveu a própria história do movimento feminista, as lutas dialogam, se entrecruzam e se fortalecem à medida de sua aproximação contínua.

O início da militância de Davis coincide com os primórdios da estruturação da luta feminista no Brasil. Neste momento, as militantes feministas também lutavam no combate à ditadura militar. Cabe ressaltar o papel fundamental de Rose Marie Muraro, considerada patrona do feminismo brasileiro. Em 1992, em entrevista histórica, Muraro (1996) estabeleceu comparação entre nossas conquistas históricas e o mel dos deuses, com a intenção de evidenciar que, apesar dos avanços, nosso projeto de emancipação ainda tem muito pelo frente. A revolução que se erguera nos anos 70 representa apenas o início de todas as mudanças que ainda precisam se realizar: “Em vinte anos, o feminismo conseguiu mais do que poderia. Em vinte anos, conseguiu botar metade das mulheres do mundo na força de trabalho. E é irreversível, quem bebeu do mel dos deuses não esquece”. (TOSCANO; GOLDENBERG, 1992, p. 90).



A luta pela igualdade de direitos e pela expansão dos nossos campos de atuação também está presente no pensamento e na obra de outra brasileira notável: Heleieth Saffioti. Professora, feminista e socióloga marxista, Saffioti dedicou-se ao estudo sobre a violência contra mulher e a conexão entre a sociedade capitalista e o patriarcado – conceito central na obra e na militância desta mulher que é, sem dúvida, uma das pensadoras mais importantes para a tradição de estudos feministas na América Latina. Para Saffioti (2004), o poder dominador e opressor é macho, branco e de preferência heterossexual:

As mulheres são amputadas, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. (p. 37).

Desconsiderar o modo estruturador do patriarcado significa furtar do debate de libertação e emancipação feminina o próprio contexto de suas opressões mais profundas: “Colocar o nome da dominação masculina - patriarcado – na sombra significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna natural essa dominação-exploração”. (p. 59).

Um dos elementos nucleares da sociedade patriarcal é restringir a participação das mulheres na vida política, acadêmica, cultural e social. O debate contemporâneo sobre a necessidade do empoderamento feminino revela o potencial ético desta necessidade histórica quando observamos o quanto o patriarcado ainda ordena a vida das mulheres. O debate sobre a



PEC 181 é prova disso: na Câmara dos Deputados, no mês de novembro deste ano, 18 parlamentares votaram projeto de lei cujo conteúdo restringe o aborto até mesmo em casos de estupro. Apenas um voto foi contrário ao projeto: o voto da Deputada baiana Erika Kokay, do Partido dos trabalhadores (PT), única mulher que teve voz contra 18 homens brancos, heterossexuais e, em sua maioria, católicos ou evangélicos.

O engajamento político do feminismo se intensifica a partir do que historicamente denominamos terceira onda do movimento. Iniciada na década de 90, a terceira onda tem como uma de suas correntes de pensamento e militância a teoria Queer – discutida por Judith Butler no livro 'Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade, de 1990. Se com Simone de Beauvoir aprendemos que ser mulher é fruto de uma construção social, a partir de Butler a premissa de que não existe apenas uma forma de ser mulher é fortemente acentuada. Para Butler, o gênero constitui um meio discursivo, social e culturalmente construído.

Através de conceitos como performatividade, Butler (2003, p. 27) faz uma distinção entre gênero e orientação sexual: “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”.

O gênero constitui um meio discursivo, social e culturalmente construído. Sendo assim, a ampliação desse conceito instrumentaliza o debate para que hoje tenhamos um fórum como o Transfeminismo que cobra radicalmente o direito à dignidade, ao respeito, ao trabalho e à escola por parte



da população trans. Entrecruzando as pautas feministas e LGBT, o Transfeminismo luta para que mulheres trans possam viver em paz em uma sociedade justa para todas e todos. Contudo, nossas irmãs que militam pelo transfeminismo sabem que somente com muita luta asseguraremos direitos e conquistas. O Transfeminismo é uma vertente mais contemporânea dos movimentos feministas e seu campo teórico tem se construído a partir da própria vivência de mulheres trans as quais tem se utilizado das redes sociais para criar uma rede de militância e de reflexões.

Contemporaneamente, pensamos o Feminismo no plural, devido sua vocação ética e histórica de abarcar as diversas lutas das mulheres. A Educação é também outro caminho dessa resistência.

Apesar da necessidade de ampliar este debate, constatamos que os estudos que versam sobre as relações entre Feminismo e Formação de Professores precisam ser ampliados. Ainda são poucos os grupos de pesquisa que se dedicam ao tema e, conseqüentemente, há uma lacuna que precisa ser preenchida em nossas universidades.

A escola tem papel fundamental na transformação da sociedade, mas se não preparamos nossas educadoras e educadores como construir uma sociedade com equidade de gênero, fraterna, respeitosa e plural? Este é um dos questionamentos que me motiva a trabalhar neste campo tão apaixonante quanto desafiador que configura o campo dos estudos sobre Ensino e Formação de Professores. Parece ser também uma das inquietações permanentes na vida e na obra desta grande educadora e pensadora da educação que é Guacira Lopes Louro.



Interlocutora sensível e atenta das obras de Simone de Beauvoir, Michel Foucault e Judith Butler, Louro propõe que o gênero é fruto de uma concepção social e não biológica. Em sua obra intitulada “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (2010), a autora propõe que o debate sobre gênero nasça a partir da caracterização das masculinidades e feminilidades em nossa sociedade. O conceito de gênero passa a ter um forte apelo relacional na medida em que é no âmbito das relações sociais que o gênero se constrói:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (p. 22).

A proposta de Louro vem ao encontro daquilo que ora estabeleço como compromisso para este projeto. Penso que o espaço escolar é fórum privilegiado para debatermos as questões propostas pela autora e para combatermos preconceitos.

As reflexões teóricas expostas aqui brevemente tem por objetivo situar os interlocutores sobre a aliança que tenho estabelecido entre Educação, Ensino, Formação de Professores e Feminismo. Este vínculo melhor se esclarece com a discussão sobre as políticas de equidade de gênero propostas pelo NEPGS.



Caminhos de luta

Na condição de educadora e pesquisadora do IFRS/Campus Rio Grande, cooperei na organização do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGs). Os Núcleos de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) integram a Política de Ações Afirmativas do IFRS, Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Um dos objetivos específicos dessa resolução é “XII – discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos”. (BRASIL, 2014). Os NEPGSs foram instituídos por uma política de ações afirmativas do IFRS que pretende garantir o debate sobre as questões de gênero e sexualidade nos Campi, o que o Núcleo tem exercido de maneira eficiente desde sua instituição.

É de extrema relevância em nossa sociedade contemporânea, discutir maneiras de combate à homofobia, ao machismo e ao preconceito promovendo o respeito às diferenças e debatendo sobre solidariedade e justiça social, compromissos fundamentais da Educação. Sendo assim, a escola firma-se como um dos fóruns privilegiados para fomentar a conscientização e promover esse debate tão pertinente.

Nesses quase dois anos em que milito pelo NEPGS, conseguimos desenvolver um calendário de atividades permanentes. Destaco as duas semanas feministas promovidas pelo Núcleo, nos anos de 2016 e 2017. Nos três turnos do IFRS, tivemos ciclos intensos de palestras organizadas através dos seguintes eixos-temáticos: 1) Em pauta os estudos de gênero na escola, 2) Mulheres e educação: desafios e práticas de



resistência, 3) Coração de estudante: jovens feministas das escolas de Rio Grande, 4) Mulheres negras em primeira pessoa: lutas, conquistas e representatividade, 5) Feminismo negro: trajetórias de resistência, 6) Mulheres, direitos e resistência indígena, 7) Mulheres, direitos e representação política, 8) Feminismos e sexualidade: por uma política da performatividades: visibilidade lésbica, 9) Mulher, maternidade e saúde pública, 10) Mulheres trans: empoderamento, direitos e lutas do Transfeminismo, 11) Mulheres artistas: trajetórias de resistência das artistas em Rio Grande e 12) Mulheres no cárcere: para ver! para ouvir! para sentir!

Além da programação do anfiteatro do IFRS, tivemos uma série de atividades paralelas que também merecem destaque: Tenda do afeto, Feira solidária, Projeto vivendo a sororidade: campanha de doação de material de higiene para as detentas da PERG, roda de conversa sobre cultura do estupro e relacionamento abusivo, Exposição fotográfica das trabalhadoras do IFRS/Campus Rio Grande, Oficinas de dança e Exposição de fotos das trabalhadoras em educação do CPERS/Sindicato, Varal de poesia feminista e a I Marcha feminista: amor, resistência e luta!

Devo dizer que todas estas atividades foram construídas coletivamente em parceria com os coletivos de mulheres, em especial o Muralha Rosa e o Rosa Luxemburgo, com a Associação LGBT, com o GESE e com o apoio irrestrito do CPERS e do SINTERG. O vínculo com os sindicatos das trabalhadoras e trabalhadores em Educação permitiu que educadoras e educadores da nossa cidade pudessem participar das atividades de formação e levar as suas escolas o conhecimento construído coletivamente.



Dentre essas atividades educativas constam o planejamento permanente de capacitação e espaços de discussão para docentes e técnicos a fim de colaborar como a aproximação entre as políticas públicas desenvolvidas pelos Núcleos e a nossas práticas não somente no contexto acadêmico, mas também na sociedade em que vivemos. O trabalho de capacitação além de qualificar nossos profissionais multiplica saberes através de ações concretas, possibilitando a nossa escola desempenhar seu papel social na comunidade em que se insere.

Além de ter atuado como docente e pesquisadora no IFRS-Campus Rio Grande, nos últimos dois anos também trabalho como educadora voluntária em projetos da educação popular. Sou professora no projeto Manxs na Escola, dirigido e idealizado pelas companheiras Maria Regina e Fabiula Weickamp, presidenta e vice-presidenta da Associação LGBT de nossa cidade. O projeto visa atender a comunidade LGBT que teve de deixar a escola em decorrência do sofrimento e do preconceito. Por sua natureza integradora e afetiva, o Manxs passou a chamar a atenção de mulheres da comunidade do Bairro Getúlio Vargas.

Nesse projeto de EJA, além de ministrar as aulas desenvolvo o projeto “Diário dos sonhos: a reescrita da vida”. Trata-se de um caderno no qual as alunas e alunos registram seus planos para o futuro, fazem projetos e sonham com uma vida melhor. A escrita tem um papel fundamental neste processo de reinserção escolar e social. São momentos de reflexão que geram aprendizado para quem escreve e para quem lê. Temas tais como opressão, racismo, sexismo, feminicídio, direitos sexuais e reprodutivos, mundo do trabalho, exploração sexual, maternidade e homossexualidade são frequentes em cada



texto que forma o corpus desse projeto tão especial de escrita e de leitura.

Em meio a tantas histórias lindas de vida e de luta, selecionei alguns trechos para evidenciar os efeitos da escrita na vida de quem produz o texto e faz da linguagem um instrumento de autoconhecimento. A leitura dos Diários também favorece nossa reflexão sobre as concepções de Educação, Ensinar e Aprender e o que é ser educadora/educador na perspectiva do engajamento e da luta pela igualdade de gênero e pela emancipação das mulheres e da população LGBT.

Tenho trabalho com o número de aproximadamente 45 Diários que se encontram em processo de construção. Durante as leituras, pude constatar a presença de algumas estruturas narrativas que se repetem sistematicamente ao longo dos textos. Sendo assim, tenho percebido a presença de uma nota introdutória que se repete em boa parte dos processos de escrita. Na abertura de cada texto, as autoras preparam o interlocutor para o que será relatado.

“Minha vida não foi nada fácil, passei por muitas coisas.” (Autora 1).

“Passei muito trabalho. Então tenho que falar disso aqui no diário. O diário é para contar a vida da gente.” (Autora 2).

Este marcador discursivo comum cujo objetivo é construir uma estratégia discursiva para a preparação do leitor revela igualmente uma preocupação com a própria linguagem – problema central da arte e da ciência contemporâneas. Frequentemente poetas e cientistas tem-se deparado com esta grande questão ética: como dizer o que precisa ser dito.



“Como eu posso falar de coisas que me machucaram tanto?” (Autora 3).

A procura pela forma mais apropriada de escrita e as preocupações iniciais com certas formalidades são abandonadas em nome de um desejo de expressão. Atendendo ao apelo de uma necessidade mais profunda, boa parte dos textos narra inicialmente uma situação de violência. Evidencia-se aqui um processo de utilização da escrita com um fim quase terapêutico. Em seus Diários, as autoras trazem ao texto a memória dos sofrimentos pelos quais passaram:

“Com seis aninhos descobri o preconceito por causa da minha cor. Sofri bullying, larguei a escola. Foi ai que eu vivi o que era preconceito.” (Autora 4).

“Sofri um estupro com 13 anos, dois homens me pegaram.” (Autora 5).

“Engravidei de um estupro, para criar meu filho entrei na prostituição.” (Autora 6).

Estas estruturas narrativas que se repetem evidenciam como as mulheres estão submetidas, desde a infância, ao que Simone de Beauvoir e Heleieth Safiotti chamam de um modo estruturador da sociedade patriarcal. Desde a infância, as mulheres sofrem com o machismo e são educadas para aceitar a violência e o preconceito de raça, classe e gênero. No relato da Autora 4, o que Angela Davis defende parece fazer ainda mais sentido: a exclusão e o preconceito de gênero se integram ao preconceito racial. Neste contexto de exclusão, parece natural e aceitável deixar a escola, os sonhos de uma vida melhor e de emancipação para seguir o marido. A precarização da vida, da saúde física e mental das mulheres revela-se ainda com mais



poder estrutural nos relatos perturbadores de violência física por parte dos companheiros e da exploração sexual.

“Fui casada 10 anos com um homem que me batia, me violentava e me humilhava. Agora, estou livre.” (Autora 1).

“Meu pai batia na minha mãe na minha frente.” (Autora 4).

“Minha irmã foi assassinada e eu parei de estudar para ajudar a mãe a cuidar dos filhos dela.” (Autora 6).

“Todos os dias eu apanhava da minha madrasta por ser gorda e o meu pai não fazia nada. Ainda me batia de novo. Eu apanhei muito.” (Autora 7).

Consolidada no âmbito da sociedade patriarcal, a naturalização da violência firma-se como uma construção social e histórica que perpassa gerações. Ela coloca no plano da normalidade agressões físicas, psicológicas, sexuais. Outro ponto em comum aos Diários é a expressão da sexualidade. Neste sentido, a escrita funciona como uma forma de afirmação da identidade e uma libertação das convenções sociais para mulheres que questionam os padrões da sociedade machista e homofóbica.

“Sou mulher e sou casada com um homem trans, ele é o melhor pai do mundo.” (Autora 8).

“Eu só gostava de brinquedos de meninos, mas eu era mulher.” (Autora 9).

Uma vida livre de violência e discriminação é um direito de todas as mulheres. Para mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais esta primazia é negada. *O machismo, o racismo, a lesbofobia, a bifobia e outras formas de discriminação e preconceito interatuam no âmbito da sociedade patriarcal. Mulheres trans também sofrem estas dores. Ao desafiarem a lógica heteronormativa, as mulheres trans, as mulheres*



lésbicas e as bissexuais sofrem a violência de gênero e de orientação sexual:

“Ao chegar na adolescência começava minha caminhada para aceitação da minha sexualidade, pois eu começava a me sentir diferente.” (Autora 9).

“Eu nasci menino. Eu gostava de coisas que eram só de meninas. Eu era diferente. Eu sofri muito com o preconceito por isso.” (Autora 10).

Em todos os processos de escrita, a superação das dores e o empoderamento é estabelecido através da Educação. Para as autoras, o retorno à escola marca a renovação da vida. O potencial ético e transformador da Educação é reiterado ao longo de cada Diário:

“Eu voltei a estudar, para terminar o colégio e se Deus quiser fazer faculdade de Direito para defender os mais fracos.” (Autora 6).

“É para poder andar de cabeça erguida e poder dizer eu consegui.” (Autora 10).

“Meu sonho é estudar. Fazer a faculdade e dar uma boa vida para minha filha.” (Autora 4).

“Quero montar uma ONG para ajudar crianças da periferia, dar carinho, acolher, dar amor.” (Autora 9).

O desenvolvimento do projeto Diário dos sonhos firma-se, assim, como uma prática empoderadora que pode ser desenvolvida nos mais diversos espaços. Em uma sociedade estruturada de forma desigual, a Educação e o Feminismo acenam com um potencial revolucionário cuja força faz com que as pessoas voltem a sonhar com uma vida mais digna. Proporcionar espaços de reflexão, de trocas de experiência, de escuta e de problematização de nossas práticas educativas



fomentam uma cultura coletiva de aprendizado, de respeito, de empatia e de cuidado com o próximo – modos de agir tão preciosos quanto fundamentais no âmbito escolar, na vida em sociedade e na a luta pelas conquistas sociais de direitos, visibilidade e ampliação dos espaços de atuação das mulheres na sociedade.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2015. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Disponível em:

<https://riogrande.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201422495424455acoes_afirmativas.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

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

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Editora Boitempo: São Paulo, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 2010.



MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira.** Corpo e classe social no Brasil. [1983]. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.

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

TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Miriam. **A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Revan, 1992.



TRANSVERSALIZANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PARA REVERTER A BAIXA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES EM CTEM

Maria Eulina P. de Carvalho

Introdução

O que é transversalidade de gênero na educação – na formação (ensino), na produção do conhecimento (pesquisa) e na política educacional? Esta questão, que indica uma perspectiva epistemológica e uma ação pedagógica, está no cerne da luta contra a injustiça de gênero levada a cabo pelos movimentos feministas na história recente, contra a dominação masculina, as violências, exploração e subordinação que afetam as mulheres em razão do gênero, entendido com estrutura de dominação simbólica (BOURDIEU, 1999), e também diz respeito à qualidade da educação, como se argumentará adiante.

Este texto explora tal questão, articulando política, ensino e pesquisa, com foco na inclusão de mulheres na área de Ciências Naturais, Tecnologia, Engenharias e Matemática (CTEM), as chamadas ciências duras, mais valorizadas e prestigiadas no campo acadêmico, lembrando que a exclusão das mulheres dessa área vem de longe, em termos históricos, e atravessa todos os níveis de escolaridade. No presente, começa na educação infantil, na família e na escola, quando os meninos é que são estimulados (ou pelo menos não são cerceados) a



explorar o mundo exterior, montar blocos de construção, operar veículos de brinquedo, e experimentar riscos em proezas físicas.

Segundo Judith Lorber (2010), os feminismos reformistas do início da segunda onda criticaram a exageração das diferenças sexuais na educação infantil, que constrói diferenças de personalidade em meninos e meninas para prepará-los e prepará-las para viverem vidas diferentes: homens como agentes do poder, chefes, trabalhadores, soldados, maridos e pais autoritários; mulheres como ajudantes, secretárias, professoras, enfermeiras, mães dedicadas e esposas subservientes. A socialização de gênero na família e na escola cria duas classes distintas de indivíduos, via socialização diferenciada de meninos e meninas num aparente contexto de co-educação. Portanto, a experiência escolar e as aspirações ocupacionais aí produzidas ainda são altamente gendradas. Sendo o currículo escolar contexto de construção de identidade/subjetividade, é nele que as meninas constroem sua suposta incompetência para as matérias ditas masculinas e, logo, para a área de CTEM. (CARVALHO, 2016).

Para situar o problema, examinemos os números recentes da inclusão de mulheres nessa área na Universidade Federal da Paraíba, onde a pequena vantagem numérica de alunas na matrícula geral em 2017 nos cursos de graduação (51,5% de 33.228)¹ contrasta com sua reduzida presença nos cursos da área. Ademais, na docência, elas não têm apresentado progresso consistente. (CARVALHO, 2016). Assim, as alunas eram 12% (72) em Engenharia Mecânica, 17,5% em Física (55), 27% (91) em Matemática, 10,2% (39) em Ciência da

¹ Fonte: STI/UFPB, informação fornecida em 20/02/2018.



Computação, 13,8% (47) em Engenharia de Computação e 21% (38) em Matemática Computacional². Os Departamentos de Engenharia Mecânica e Física tiveram perda de docentes mulheres, sem reposição: o primeiro tem apenas uma professora (3,4%) e o segundo nenhuma, mas já tiveram duas professoras cada um na década de 1990. Já no Departamento de Matemática e nos três departamentos do Centro de Informática houve um aumento recente no ingresso de mulheres: o primeiro conta atualmente com 12 professoras (22,2%), o de Sistemas e Computação tem 3 (14,3%), o de Informática 5 (20,8%) e o de Computação Científica 4 (22,2%)³.

A pergunta “por que tão poucas?” tem sido feita por pesquisadoras feministas, interessadas em CTEM, em vários países, todavia, não chega a incomodar os responsáveis pelas políticas de educação superior no Brasil. Hill, Corbett e St. Rose (2010) destacam a persistência de crenças sexistas sobre o predomínio do talento inato (determinação biológica) sobre a aquisição de competências matemáticas e espaciais (aprendizagem cultural). Tais crenças na inteligência matemática e espacial natural dos meninos e não das meninas atravessam a socialização primária e secundária, que reproduz estereótipos de gênero negativos sobre o desempenho intelectual das mulheres, rebaixando sua autoestima, autoconfiança e autoeficácia. Esses fatores não apenas desviam as meninas da escolha de carreiras em CTEM, ao final do ensino médio, mas influenciam sua evasão quando ingressam em cursos superiores

² Fonte: SIGAA/UFPB, matrícula ativa em 12/2/2018 referente ao período 2017.2 (calendário de greve).

³ Fonte: sites dos departamentos.



da área, onde predomina um clima frio ou hostil. (BLICKENSTAFF, 2005; COOPER *et al.*, 2010).

Desde a década de 1990, há países que desenvolvem iniciativas para incentivar a inclusão de meninas e mulheres em cursos e carreiras de CTEM. Na União Europeia (UE), a política de promoção da equidade de gênero em universidades e institutos de pesquisa tem assumido três abordagens: tratamento igual, ação afirmativa e transversalidade de gênero. (REES, 2001). Todavia, o avanço das mulheres nos campos científicos masculinos tem sido lento, mesmo em países onde há legislação e políticas de combate à desigualdade. (KJELDALA; RINDFLEISHA; SHERIDANA, 2005). Portanto, a presença de mulheres como docentes nos cursos da área é ainda mais rara (HILL; CORBETT; ST. ROSE, 2010). Segundo Cooper *et al.* (2010), no século XXI ainda não se tem uma academia amistosa para as mulheres e persistem o clima frio e o teto de vidro, sobretudo nos campos dominados por homens.

Assim, entendendo a inclusão da perspectiva de gênero na educação nas dimensões quantitativa e qualitativa, como políticas de paridade (ação afirmativa), transversalidade e tratamento igual, nosso desafio é informar e conscientizar sobre o problema, especialmente o professorado da educação básica e superior. Nesse contexto, a transversalidade é uma estratégia múltipla e potente, como se abordará a seguir e ilustrará ao final, com recomendações propostas por Hill, Corbett e St. Rose (2010).



Transversalidade de gênero no ensino, na pesquisa e na política educacional

O que é transversalidade de gênero no ensino? É incluir um tema de maneira a atravessar todos os conteúdos curriculares e atividades pedagógicas. Tivemos em 1997, entre os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, a introdução de gênero como um bloco de conteúdos do tema transversal Orientação Sexual⁴, embora todos os demais temas transversais (Ética e Cidadania, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo) possam propiciar a transversalidade da questão de gênero. (BRASIL, 1998). Essa política curricular foi um marco importante no campo educacional, que deveria ter impacto imediato não apenas nas práticas escolares, mas na formação de professores/as, inicial e continuada, no nível da educação superior.

Os PCN não tinham força normativa, constituindo apenas uma referência para o desenvolvimento curricular nos sistemas de ensino e escolas do país. No documento do Tema Transversal Orientação Sexual são sugeridas várias abordagens das relações de gênero no contexto das disciplinas e áreas de estudo do currículo, a exemplo do estudo da história das mulheres, cuja contribuição cultural permanece invisível. Também se sugere a crítica ao material didático quanto às mensagens preconceituosas e estereótipos de gênero, por

⁴ O Tema Transversal Orientação Sexual tem três blocos de conteúdo: Corpo, matriz da sexualidade; Relações de gênero; e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids. (BRASIL, 1998).



exemplo, a representação dos homens na esfera pública e das mulheres na esfera doméstica. Além disso, salienta-se a necessidade de trabalhar as relações de gênero nas diversas situações do convívio escolar: nas relações entre professor ou professora e alunos e alunas na sala de aula, nas relações entre alunos e alunas nos grupos de estudo e no recreio.

Muitas críticas foram feitas à limitação do enfoque de gênero nos PCN, no contexto do Tema Transversal Orientação Sexual, destacando-se sua subordinação à questão da sexualidade e ao “trinômio corpo-saúde-doença”. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 100). Todavia, este primeiro marco político da inclusão de gênero na educação representou considerável avanço, ainda pouco explorado na prática curricular e pedagógica. Não temos pesquisas extensivas sobre se as/os professoras/es da educação básica conhecem a problemática de gênero e a transversalizam na sua prática pedagógica, mas minha experiência de formadora no curso de Pedagogia diz que não, salvo exceções.

Em todo caso, vale pontuar que a inclusão de gênero na educação brasileira é recente. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 78) “a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990” entre nós, sendo escassa a produção de conhecimento sobre gênero e política educacional no início da década de 2000. Permanece atual a afirmação das autoras de que “nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente”. (p. 79).



O GT 23, Gênero, Sexualidade e Educação⁵, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) só foi criado em 2005, em reconhecimento à importância das relações de gênero e sexualidade na análise e compreensão das questões educacionais, em articulação com outras questões como raça/etnia, classe, idade/geração, religião. Esse reconhecimento tardou no campo da educação, em contraste com outros campos das ciências sociais e humanas e suas respectivas associações.

O que é transversalidade de gênero na pesquisa? A crítica feminista ao conhecimento científico, a partir dos anos de 1960, questionou a suposta neutralidade científica (objetividade e independência de valores). Lembrando que a pesquisa alimenta o currículo e o ensino de todos os níveis, a inclusão da perspectiva de gênero implica tanto eliminar o foco restrito a uma visão masculina de mundo, os vieses androcêntricos que invisibilizam as especificidades das experiências das mulheres, quanto reivindicar uma nova maneira de fazer ciência, atenta às repercussões dos resultados científicos nas vidas de indivíduos e grupos, especialmente das mulheres. (DONOSO-VÁZQUEZ; CARVALHO, 2016).

Na academia, a crítica feminista desenvolveu-se junto com a criação de grupos e núcleos de estudos da mulher e relações de gênero, logo sucedidos por estudos LGBT, *queer studies* e estudos das masculinidades. Uma das primeiras perguntas que uma pesquisa feminista faz é sobre as mulheres como sujeitos e objetos do conhecimento, que conhecimento

⁵ Surgiu inicialmente como grupo de estudo (GE) em 2003, coordenado pela Profa. Guacira Lopes Louro, da UFRGS e pelo Prof. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, da UNESP (Campus Araraquara).



interessa e elas e quais os efeitos do conhecimento produzido sobre elas. (DONOSO-VÁZQUEZ; CARVALHO, 2016).

O que é transversalidade de gênero nas políticas públicas? A partir da IV Conferência Mundial das Mulheres realizada em 1995 em Beijing, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas definiu a transversalidade de gênero como uma estratégia visando considerar as experiências, necessidades e interesses de homens e mulheres como uma dimensão integral do desenho, implementação, monitoramento e avaliação de políticas e programas em todas as esferas políticas, sociais e econômicas para que ambos se beneficiem por igual e, assim, se supere a desigualdade de gênero. (ONU, 2002).

Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS Agenda 2030, proclamados em 2015 pela ONU, em continuidade aos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, buscam concretizar os direitos humanos, a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas, integrando as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento. As metas para o alcance da igualdade de gênero são especificadas no ODS 5 - “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” e transversalizadas em outros.

O ODS 5 inclui: “5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em todas as partes”; e “5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública”. (ONUBR, 2015).

Além disso, as políticas supra-nacionais têm enfatizado a promoção do acesso das mulheres às tecnologias da informação



e comunicação (TIC), o estímulo para as meninas estudarem Ciências Naturais, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM), a necessidade de promover a participação e o avanço das mulheres nos setores tecnológicos, e a mudança dos estereótipos de gênero para que homens e mulheres compartilhem o trabalho doméstico. (UNDCP BRASIL, 2017).

Articulada à Agenda 2030, a ONU Mulheres lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”, à qual o Brasil aderiu e que foi tema global do Dia Internacional da Mulher 2016. (ONU MULHERES BRASIL, 2015). Um planeta 50/50 institucionaliza a paridade de sexo e gênero em todas as políticas e práticas, sociais e educacionais.

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar as mulheres e meninas, acabar com a discriminação de gênero e institucionalizar a paridade de sexo nos lugares de poder e em casa, no trabalho doméstico, de cuidado e na educação das crianças, bem como incentivar o ingresso das meninas em CTEM são questões educacionais e de política educacional.

Nossos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres – I PNPM de 2004, II PNPM de 2008 e III PNPM de 2013 – contêm um capítulo sobre educação, com destaque para a inclusão de gênero nos currículos, a superação de práticas educativas discriminatórias, a capacitação de servidores/as públicos/as e a formação inicial e continuada dos agentes educativos em gênero e direitos humanos, o estímulo à participação das mulheres nas ciências e à produção de conhecimento na área de gênero. (BRASIL, 2004, 2008).

Desde o I PNPM, reconhece-se que as mulheres brasileiras “estão em igualdade de condições em relação aos



homens ou apresentam níveis de escolaridade superiores”. (BRASIL, 2004, p. 51), no caso das mais jovens e brancas, mas também que há um gendramento das carreiras na educação superior e profissional (carreiras predominantemente masculinas ou femininas). (p. 55).

O II PNPM destacou, entre suas ações, “estimular a maior participação feminina em áreas de formação profissional e tecnológica tradicionalmente não ocupadas por mulheres”; e “realizar campanhas para ampliar o número de mulheres nos cursos do ensino tecnológico e profissional” (BRASIL, 2008, p. 65), corrigindo as desigualdades que afetam grupos específicos de mulheres (negras, indígenas, quilombolas, do campo e da floresta, com deficiência).

Já o PNPM 2013-2015, admitindo que “a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero” e que permanece “o sexismo nas escolhas das carreiras acadêmicas” (BRASIL, 2013, p.22), retoma objetivos dos planos anteriores, entre os quais “promover políticas para a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e no ensino superior, com destaque para as áreas científicas e tecnológicas” (p. 23), através de ações como políticas de ação afirmativa e campanhas para ampliar o número de mulheres em cursos tradicionalmente não ocupados por elas. (p. 26).

Embora nosso Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 seja omissivo no tocante a essas questões (BRASIL, 2014), graças a uma momentânea vitória de grupos fundamentalistas religiosos contrários à “ideologia de gênero”, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) incluiu gênero na Estratégia Nacional de Ciência,



Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016-2022⁶, sinalizando a necessidade de uma política de gênero nas instituições científicas, de atenção aos direitos das mulheres, mencionando inclusive a adoção da paridade:

As políticas de formação da força de trabalho para o setor de CT&I têm sido marcadas por medidas para melhorar a carreira de pesquisadores (especialmente iniciantes e mulheres) e para atrair novos talentos do exterior. Diversos países adotaram mecanismos para impulsionar a implantação de uma política de gênero nas instituições científicas, estimulando a criação de estruturas formais de efetivação dos direitos das mulheres no âmbito de seus sistemas de CT&I. A promoção da paridade tem sido fomentada a fim de reduzir as desigualdades e combater a discriminação. (BRASIL, 2016b, p. 54-55).

A questão de gênero é destacada na seção sobre as “Principais tendências mundiais das políticas de CT&I”, sob o título “Combate às desigualdades de gênero”, com ênfase nos seus amplos benefícios sociais:

Garantir e incentivar a participação plena e efetiva das mulheres nas Ciências e assegurar a igualdade de oportunidades na área de CT&I apresentam-se com uma forte tendência mundial com benefícios diretos para a sociedade como um todo. França, Inglaterra e Estados Unidos estão entre os países que implantaram

⁶ Esse documento substituiu o anterior do então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), do governo Dilma Rousseff: a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016-2019, que também incluía gênero. (BRASIL, 2016a).



programas de combate à desigualdade de gênero com foco na redução das disparidades no desenvolvimento da carreira de CT&I e no fomento de pesquisas que incluam a transversalidade da abordagem de gênero. Pesquisas sobre relações de gênero, divisão sexual do trabalho e relações de poder têm sido incentivadas. Um dos resultados históricos dessa transversalidade se reflete na inclusão das mulheres nos testes dos medicamentos em fase de pesquisa. (BRASIL, 2016b, p. 57).

Sem pretender entrar aqui na discussão sobre o atrelamento do campo científico aos interesses capitalistas, cabe uma reflexão sobre a maior vulnerabilidade política do campo educacional brasileiro às “guerras culturais” em torno da erroneamente denominada “ideologia de gênero”, de fato, da justiça de gênero: a disputa entre, de um lado, os grupos fundamentalistas religiosos, que defendem uma concepção criacionista de mundo e essencialista de gênero, que limita os direitos das mulheres; e, de outro lado, os humanistas seculares, que defendem uma concepção cultural, construcionista de gênero.

Retomando a transversalidade de gênero no ensino

Ninguém discordaria da ideia de que o ensino deve responder às necessidades de desenvolvimento e qualidade de vida de um país e a sustentabilidade planetária, formando uma cidadania competente nas dimensões pessoal, profissional e civil/comunitária/global.



Voltemos então à questão: o que é transversalidade de gênero no ensino? A transversalidade é um paradigma contrário à fragmentação e disciplinarização do conhecimento, operacionalizado através de temas transversais (por exemplo, valores). De acordo com Montané-López (2015), baseia-se na noção antropológica de diferentes tipos de saber, formas de pensar e linguagens, rompendo com a hierarquia dos saberes. Por isso, é um dos mais potentes instrumentos de desconstrução da racionalidade acadêmica e da vida cotidiana.

Quais as vantagens de se introduzir no currículo um tema transversal considerado importante para a vida social e individual? Esse tema pode tanto ter sua compreensão enriquecida pela contribuição das várias disciplinas, quanto dar significado concreto aos conteúdos disciplinares. Assim, se dá vida ao currículo, garante-se a aprendizagem significativa e prepara-se o alunado para se engajar na prevenção, minimização e superação de problemas sociais, uma dimensão importante da formação cidadã.

Na educação, os temas transversais incluem questões de interesse universal como ecologia/meio ambiente, direitos humanos, paz, interculturalidade, relações de gênero, que emergem do descontentamento com o atual modelo social e econômico e do desejo de construir um futuro mais justo e feliz para a humanidade. (MONTANÉ-LÓPEZ, 2015). Essas questões de interesse universal são também locais e afetam a vida das famílias e da comunidade escolar. Em suma, os eixos ou temas transversais dos currículos e projetos pedagógicos surgem das necessidades e demandas sociais e dos desafios de formação integral dos indivíduos para uma cidadania plena.



Vale lembrar que a associação entre qualidade da educação e igualdade, como direito humano fundamental, inclusive igualdade de gênero, tem sido reconhecida em políticas supra-nacionais e nacionais. (UNESCO, 2003; USAID, 2008). Igualdade e qualidade se conjugam com relevância curricular, isto é, conteúdos próximos da realidade do alunado que propiciem aprendizagens significativas. (VELASCO MARTÍNEZ, 2016).

A inclusão da perspectiva de gênero na educação pode assumir distintos enfoques: institucional, com garantia de apoio à necessária capacitação docente; curricular, envolvendo a transformação da prática docente em conteúdos e metodologia; e comportamental, enfatizando a conscientização feminista do alunado, que é o resultado final pretendido. Em todo caso, a transversalidade é a modalidade mais ampla e profunda de implementar a perspectiva de gênero no currículo. (VELASCO MARTÍNEZ, 2016).

Nesse sentido, a pergunta que cada docente comprometida/o com a implementação da perspectiva de gênero no currículo se faz é: como no planejamento e desenvolvimento da minha disciplina, ao abordar seus diversos conteúdos nas minhas aulas, posso introduzir a temática das relações de gênero? Como poderia atravessar os conteúdos e atividades curriculares com questões sobre a desigualdade de gênero no conhecimento e no trabalho, inclusive na escola e na universidade? Há diversas questões que podem ser enfocadas em quaisquer disciplinas como a contribuição cultural e científica das mulheres, a importância do cuidado, as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, a prevenção da violência de gênero, a construção de masculinidades não violentas, o



empoderamento de meninas e mulheres⁷, entre outras. Esses temas podem gerar projetos interdisciplinares também.

Concluo apresentando algumas recomendações de Hill, Corbett e St. Rose (2010):

1. combater os estereótipos de gênero em geral, enfatizando a inexistência de diferenças de gênero no desempenho de estudantes em todas as disciplinas;
2. divulgar as contribuições históricas e os sucessos atuais de mulheres em CTEM, e promover modelos femininos nas respectivas carreiras;
3. estimular as meninas a desenvolverem habilidades espaciais desde a educação infantil e ao longo de sua escolarização;
4. cultivar ambientes acadêmicos que acolham, apoiem e reconheçam os interesses e realizações das meninas em disciplinas ligadas à área de CTEM;
5. atrair mais alunas para os cursos da área de CTEM, através de projetos, divulgando um perfil inclusivo de estudantes promissoras;
6. tornar as disciplinas ligadas à área de CTEM interessantes, através da ênfase curricular em aplicações concretas do conhecimento;
7. conscientizar a respeito dos danos dos estereótipos sobre habilidades inatas e a respeito dos benefícios de uma mentalidade de aquisição de habilidades intelectuais, e planejar como cultivar tal mentalidade em aula;

⁷ Ver os planos de aula da Campanha “O valente não é violento”, da ONU Mulheres, <http://generoeeducacao.org.br/planos-de-aula/>.



8. oferecer apoio concreto às alunas interessadas em CTEM, através de eventos acadêmicos e sociais específicos, promoção de grupos e redes, e crítica a qualquer perfil ideal (excludente) de estudante de CTEM;
9. atrair e reter professoras mulheres (modelos femininos) para o ensino das disciplinas ligadas à área de CTEM;
10. examinar a influência de preconceitos e vieses de gênero na atuação no ensino, orientação e avaliação de estudantes, principalmente do sexo feminino (recomendação especial para professores de disciplinas ligadas à área de CTEM);
11. investir na criação de ambientes que contrabalancem os estereótipos de gênero, lembrando que para as meninas, em particular, tomar consciência dos preconceitos existentes é o primeiro passo para o empoderamento.

Referências

BLICKENSTAFF, J. C. Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? **Gender and Education**, South Yorkshire, v. 17, n. 4, p. 369-386, 2005.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.



BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016 – 2019**. Brasília: Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI). 2016a. Disponível: <<http://www.mcti.gov.br/documents/10179/1712401/Estrat%C3%A9gia+Nacional+de+Ci%C3%A4ncia%2C%20Tecnologia>>



a+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+2016-2019/0cfb61e1-1b84-4323-b136-8c3a5f2a4bb7>. Acesso: 13 jan. 2017.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016 – 2022**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). 2016b. Disponível: <<https://portal.inpa.gov.br/images/documentos-oficiais/ENCTI-MCTIC-2016-2022.pdf>>. Acesso: 13 jan. 2017.

CARVALHO, M. E. P. de. **Relações de gênero em cursos masculinos: experiências e perspectivas profissionais de alunas concluintes**. Projeto de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Processo: 310290/2016-3. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

COOPER, J. *et al.* Improving gender equity in postsecondary education. *In*: KLEIN, S. S. (Gen. Ed.). **Handbook for Achieving Gender Equity through Education**. 2. ed. New York; London: Routledge, 2010. p. 631-653.

DONOSO-VÁZQUEZ, T.; CARVALHO, M. E. P. de. La perspectiva de género en la investigación educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez., p. 78-87, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p78-87>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

HILL, C.; CORBETT, C.; St. ROSE, A. **Why so few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics**. AAUW: Washington DC, 2010.

KJELDALA, S. E.; RINDFLEISHA, J.; SHERIDANA, A. Deal-making and rule-breaking: behind the façade of equity in



academia. **Gender and Education**, South Yorkshire, v. 17, n. 4, p. 431-447, 2005.

LORBER, J. **Gender inequality: Feminist theories and politics**. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

MONTANÉ-LÓPEZ, A. Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 176-194, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Doi: 10.15687/rec.2015.v8n2.176194. Acesso em: 1 mar. 2017.

ONU. **Gender mainstreaming. An overview**. New York: Office of the Special Adviser on Gender Issues and Advancement of Women. Department of Economic and Social Affairs. 2002. Disponível: <<http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/e65237.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ONU MULHERES BRASIL. **Planeta 50-50 em 2030**. 2015. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

REES, T. Mainstreaming Gender Equality in Science in the European Union: The 'ETAN Report'. **Gender and Education**, South Yorkshire, v. 13, n. 3, p. 243-260, 2001.



UNDCP BRASIL. **Dia Internacional da Mulher 2017.**
Declaração da Administradora do PNUD, Helen Clark, sobre o Dia Internacional das Mulheres. 2017. Disponível em:
<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/08/dia-internacional-da-mulher-2017.html>>.
Acesso em: 1 mar. 2017.

UNESCO. **Gender and education for all: The leap to equality.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2003. Disponível:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>.
Acesso em: 1 mar. 2017.

USAID. **Education from a gender equality perspective.**
Washington: United States Agency International Development, 2008. Disponível:
http://www.ungei.org/resources/files/Education_from_a_Gender_Equality_Perspective.pdf. Acesso em: 1 mar. 2017.

VELASCO-MARTÍNEZ, A. “**No soy feminista, pero...**”: **Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo.** Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Facultad de Educación, Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.



FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRANSEXUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ENFRENTAMENTO E RESISTÊNCIA DAS NORMAS DE GÊNERO NO ESPAÇO ACADÊMICO

Adriana Lohanna dos Santos

Introdução - Qual o gênero de uma trans?

Pergunta para alguns, difícil de responder, já que a possibilidade da presença de um corpo trans na sociedade quebra e coloca em xeque a hegemonia estereotipada e heterossexual do modo de ver e perceber a construção de gênero pelas pessoas.

“Haverá ‘um’ gênero que as pessoas possuem, conforme se diz, “ou é o gênero um atributo essencial do que se diz que a pessoa é?” (BUTLER, 2003, p. 26). Vivemos em uma sociedade onde os termos menino, menina, homem, mulher, masculino e feminino, permeiam o universo das nossas vidas antes mesmo de nascermos, corpos que são “encaixados “ em estereótipos e demarcadores de gênero, estes condicionados a partir da ideia de que, “A sexualidade normal e natural é a heterossexual”. (BENTO, 2008, p. 33). Neste processo os corpos são demarcados, e possuir um gênero significa ter entrado numa relação heterossexual de subordinação (BUTLER, 2014), nestes sentidos os corpos “Trans” transcendem e fogem à regra desse processo.



Partindo da compreensão de que gênero e sexo não são sinônimos, sendo o sexo, o aparelho genital, e gênero além do aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e feminino se manifestam (BUTLER, 2014) é importante colocar ainda que este a partir da leitura crítica pode ser considerado como, “Um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) uma forma primária de dar significados às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Partindo da premissa que a heterossexualidade é também uma construção social, podemos entender que há a possibilidade da inversão de valores e do surgimento e produção de outras identidades sexuais, sendo assim o corpo trans um exemplo subversivo contrário a essa hegemonia heteronormativa, onde “As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo” (BENTO, 2008, p. 32), que causa dor, sofrimento e exclusão desses corpos que divergem da “normalidade”, e são caracterizados por conflitem com as normas de gênero. Outrora se torna indispensável entender tal emergência, ou seja, a transexualidade como:

Uma experiência identitária, que está relacionada à capacidade dos sujeitos construir novos sentidos para os masculinos e femininos, (..) é uma das múltiplas expressões indenitárias que emergiram como uma resposta inevitável a um sistema que organiza a vida social fundamentada na produção de sujeitos “normais/anormais” e que localiza a verdade das identidades em estruturas corporais. (BENTO, 2008, p.19-20).



O corpo “trans”, a pessoa transexual neste espaço representa a contradição e a queda de um sistema de gênero binário e heterossexual, comprovando a partir de sua existência a possibilidade de refutação da heteronormatividade compulsória, provando não ser a mesma uma origem natural que funda os corpos e sim uma tecnologia social, evidenciando a possibilidade da ruptura das normas e expressões de gênero, onde a partir da performatividade destes corpos se prova a possibilidade de outras maneiras vivência do “masculino” e “feminino”.

Ao se colocar nessa “posição de risco”, ou seja, ao assumir sua transexualidade, a pessoa transexual assume na sociedade a sua existência como “diferente”, passando assim a ser entendida como um ser desviante, emergindo como uma resposta a este sistema que de organiza a vida a partir da produção de sujeitos “normais”, e que localiza a verdade das identidades em estruturas corporais. (BENTO, 2008). Neste sentido a existência da transexualidade e de outras experiências transitórias entre os gêneros, nos mostram que não estamos obrigados a cumprir a norma colocada e destinada aos nossos corpos, mais que, “ Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis, e ao fazê-lo se põem em risco porque desobedecem às normas de gênero; ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas”. (BENTO, 2008, p. 31).

A transexualidade tida como o desconforto com o sexo anatômico e biológico e a necessidade de vivencia do sexo e gênero oposto, está incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (OMS, 1977) da Organização Mundial da Saúde como uma perturbação da “Identidade Sexual” e no



Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) como “Disforia de Gênero” (APA, 2014). No entanto, de acordo com Bento (2008, p. 19-20):

A transexualidade é uma experiência identitária que está relacionada à capacidade dos sujeitos construir novos sentidos para os masculinos e os femininos, não significa esquecer a dor e a angústia que marcam as subjetividades daqueles que sentem e desejam viver experiências que lhes são interditas por não terem comportamentos apropriados para seus sexos [...]. a transexualidade não é uma experiência identitária histórica, ao contrário, revela com toda dor e dramaticidade uma ordem de gênero que se fundamenta na diferença sexual [...] é uma das múltiplas expressões identitárias que emergiram como uma resposta inevitável a um sistema que organiza a vida social fundamentada na produção de sujeitos ‘normais/anormais’ e que localiza a verdade das identidades em estruturas corporais.

Nessa perspectiva, corroboramos com o conceito de transexualidade da autora, uma vez que também partimos da compreensão de que está fundamentada na dor da rejeição social e da própria identidade.

A academia na contemporaneidade vem discutindo a luta das minorias que por muito tempo foi relegada pela sociedade. Os grupos sociais entre eles o LGBTQI, vem reivindicando seus direitos como cidadãos, independentes de cor, raça, religião e orientação sexual, uma vez que partem da compreensão de que gênero não é sexo não são sinônimos, sendo gênero, o aparato pelo qual a produção e a normalização



do masculino e feminino se manifestam (BUTLER, 2014) e o sexo o aparelho genital.

Neste sentido se torna necessário uma maior divulgação dos estudos que trabalhem a visibilidade de outros processos identitários além da heterossexualidade, partindo da premissa que, os processos de construção identitária são entendidos como os modos de ação e de discurso que implicam os sentidos sociais e culturais (DIAS; CRUZ, 2015), justificando que a diferenciação entre masculino e feminino, são na verdade uma construção social de papéis destinado a homens e mulheres, colocando assim a necessidade de aceitação e visibilidade de corpos quem venha a vivenciar em nossa sociedade experiências e performances de gênero diferentes do que dita a “norma” heteronormativa e excludente, podendo assim as pessoas transexuais transitarem em todos os espaços sociais sem serem discriminadas. Entrar, permanecer e concluir seus estudos não só na educação básica como também no ensino superior.

O que me trouxe a pesquisar sobre tal tema é a necessidade de saber como as “marcas” destes estereótipos agem em outros corpos denominados “Trans” na Universidade Federal de Sergipe, a ideia é saber como se dá o acesso e o tratamento destas hoje na universidade, para assim poder entender o porquê ainda poucas pessoas Trans chegam a universidade, e se chegam quais as estratégias encontradas por est@¹s para driblar os dispositivos de preconceitos existentes no contexto universitário, outrora, vale também precisar quais as políticas públicas (se existirem) ou ações da universidades para

¹ Ao longo do texto, se utiliza a grafia “@” em lugar dos artigos o/a, por estes fixarem o gênero em duas vertentes somente, desconsiderando outras possibilidades de identidades e de seres.



promover o respeito a identidade de gênero e a permanência destas pessoas na universidade.

Nesse sentido, compreende-se a importância do tema para ampliar e fomentar as discussões a respeito do mesmo, bem como produzir acervo para futuras pesquisas, uma vez que a bibliografia que versa sobre a temática ainda é muito escassa.

Espera-se obter um maior conhecimento acerca do tema abordado, bem como oferecer dados que despertem o interesse de outras pessoas para a realização de pesquisas sobre este e outros temas transversais. Acredita-se também que a realização da pesquisa, por si só, suscitará indagações, inquietações, mas principalmente, tirará a questão da transexualidade e da transfobia do silêncio que até então lhe são reservados no espaço acadêmico. Nosso objetivo com essa pesquisa é analisar o processo de escolarização e permanência dos/das transexuais na universidade, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitários/as. Nesta perspectiva, pretendemos responder a seguinte questão problema: *como se dá o processo formativo de pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe?*

Com vistas a responder tal indagação utilizou-se da abordagem metodológica pós crítica para realizar a referida pesquisa, utilizando como estratégias para coleta de dados, entrevistas narrativas abertas, com a possibilidade de viabilizar diversos encontros com @s entrevistad@s e uso de diversos e possíveis instrumentos para melhor captar as experiências e narrativas d@s praticantes. As análises das narrativas e das experiências d@s entrevistad@s será feito sob a ótica do pós-estruturalismo, pois, aposto na possibilidade de questionar o binário e o oposicional com o qual estamos acostumados a lidar.



(LOURO, 2007). É importante colocar que a pesquisa foi feita com sete pessoas transexuais, sendo 5 mulheres e dois homens que por necessidade do resguardo da identidade d@s mesm@s ganham os seguintes nomes fictícios: 1- Lisa, 2- Dan, 3-Pier, 4- Célia, 5- Martha, 6-Viny, 7- Jéssica.

Banheiro como espaço de inclusão/exclusão e estratégias de sobrevivência

Na pesquisa aqui citada vários foram os fatores e as narrativas colocadas por estudantes transexuais da Universidade Federal de Sergipe, sendo assim, colocaremos a seguir em discussão duas questões primordiais e de peso nas falas d@s entrevistad@s que é a situação da exclusão a partir do uso do banheiro e a necessidade do uso do nome social como políticas pública destinada a população transexual na UFS.

É, me senti no lugar errado, sabe tipo bem mal, me senti bem mal foi o “diazinho” pior da minha vida porque era para ter sido um dia legal que o trote é legal né. Geralmente as pessoas ficam felizes e tal, rola pintura essas coisas e tal e daí tipo você se ver obrigado a adentrar no banheiro que não é teu porque tu não tem um corpo que você não gostaria de ter, isso não é bom. (PIER, 2017).

A partir da narrativa exemplifico a problemática a ser tratada nesta seção. Ao decorrer das transcrições e análises das falas de tod@s participantes da pesquisa, duas problemáticas tiveram grande relevância, estas que se interligam entre si, sendo



uma delas a questão do respeito à identidade de Gênero e uso do nome social e a outra, a necessidade do uso do banheiro adequado ao seu gênero pelas pessoas transexuais, onde se identificou dificuldades encontradas por partes d@s estudantes na busca pelo acesso a este direito tão comum a todos que é o uso do banheiro.

Na fala acima, o entrevistado coloca a sua exposição e constrangimento quando ao chegar na universidade no momento do “Trote”, onde, foi empurrado junto com outras meninas pelos colegas de classe no banheiro feminino, o que não o deixou confortável, pois como ele disse, se sentiu em um espaço errado, um lugar que não era dele, já que sua identidade de gênero é masculina, mas devido aos seus colegas saberem que ele era biologicamente “mulher” o colocaram nesta situação de vexame e humilhação se utilizando do poder disciplinar para violentar o PIER..

Assim como o PIER, outra história que se assemelha é a fala da VINY (2017) que logo na primeira semana de aula também passou por problemas em relação ao uso desse espaço,

Na primeira semana quando eu entrei fui barrada no banheiro feminino, na primeira semana e pra mim foi um choque porque eu achava que era um ambiente que não existia preconceito, tipo assim você na universidade e foi o lugar, é o lugar é um dos lugares que eu mais sofro preconceito é na universidade.

A entrevistada em sua fala acima, cita uma situação de preconceito já vivenciada ao chegar a universidade, assim como ela coloca seu espanto por pensar ser a universidade “um



ambiente que não existia preconceito” (VINY, 2017), e perceber que seria um pouco diferente do que pensava a sua vida na academia. Ao citar que a universidade “é um dos lugares que eu mais sofro preconceito” ela nos faz perceber que o espaço da universidade ainda pode se expressar como opressor.

Ao se tratar do assunto, percebe-se que assim como na sociedade, na universidade a reprodução do heterossexismo é uma realidade. Segundo Bento (2008, p. 30), “o sexo é uma das normas pelas quais se torna viável, qualificador de humanidade corpórea”, é a partir do sexo que a sociedade qualifica os corpos, logo nestes sentido os corpos trans, são vistos em conflito quando reivindicam o acesso ao banheiro. Assim como explica Butler (2003, p. 39), que, “A matriz cultural por qual a identidade de Gênero se torna inteligível, exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ e nem do “Gênero”, que é o caso dos corpos trans e de outras expressões de gênero divergente da heterossexualidade e da tríade sexo-gênero-prática sexual.

Outra fala que caracteriza essa dificuldade em se sentir aceito no banheiro é a fala do DAN (2017) que ao ser perguntado sobre sua experiência sobre o assunto relatou,

Ah, então, banheiro eu evitava sempre evitei, mas tinha momentos que não dava, a gente passa o dia todo na universidade não tem como não ir ao banheiro, então eu sempre chamava os meus amigos homens pra irem comigo aí eles olhavam e a gente entrava se tivesse muita gente já me incomodava, se tivesse vazio eu usava, era assim e



eu sempre tentei ir acompanhado e quando não dava eu usava o banheiro do meu departamento que é mais tranquilo.

O DAN (2017) ao citar da necessidade de convidar os amigos “homens” para ir ao banheiro, ele coloca a estratégia encontrada para não sofrer processos de opressão e discriminação quanto ao uso do banheiro. A narrativa dele nos leva a perceber o quanto os espaços da universidade também podem reproduzir a heteronormatividade e o binarismo de gênero hegemônico em nossa sociedade outrora, estas normas podem ser também escritas em espaços arquitetônicos como o banheiro entre outros, assim como cita Miskolci (2013, p. 41),

O banheiro público é uma tecnologia de gênero, que merece ser repensada. Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino.

Neste sentido, vale salientar que devido à reprodução da heteronormatividade compulsória em nossa sociedade, os espaços sociais e arquitetônicos são também construídos a partir deste padrão hegemônico que demarca as pessoas a partir do sexo (biológico), o que causa tal desconforto com relação ao uso do banheiro por parte das pessoas transexuais, estas proibidas do uso do banheiro adequado ao seu gênero, por estarem excedendo a norma e fugindo dos padrões.

As relações de poder perpassam também o contexto institucional da universidade, onde a partir da proibição de uma



pessoa trans utilizar o banheiro adequado ao seu gênero, a instituição se utiliza do seu poder para exercer a repressão a estes corpos em desacordo com a norma, tal constatação pode ser exemplificada na fala de uma das entrevistadas a CÉLIA (2017), que foi coagida por funcionários da universidade ao utilizar o banheiro feminino,

A partir da narrativa da CÉLIA, podemos evidenciar que ainda há a necessidade de formação dos profissionais da universidade quanto ao entendimento da diversidade sexual e da identidade de Gênero, como também nos mostra a “resistência” dela em tentar demonstrar e informar o profissional acerca da temática.

O profissional age a segregar e coagir a aluna transexual a partir do poder a ele dado pela instituição, no entanto assim como coloca Foucault (2007, p. 105), “onde há poder, há resistência, e no entanto (ou melhor) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”, resistência essa demonstrada por Célia (2017), quando toma a atitude de ir falar com o diretor da biblioteca e tentar dar informação e formação sobre o que seria gênero e transexualidade, na tentativa de mostrar lhe que ela não estava no banheiro errado. Neste sentido no limiar desta pesquisa percebemos que @s alun@s transexuais frente a essa problemática utilizavam de estratégias de resistência para se colocar frente a essa proibição como podemos perceber na fala da VINY (2017):

Eu sempre ia com alguém para servir de testemunha para mim, só que nesse dia como eu estava muito apertada eu mandei um amigo meu esperar na porta e ele me esperou e ele viu graças



da Deus ele viu a pessoa que me barrou e serviu de testemunha pra mim.

A partir do relato da VINY (2017) e dos demais relatos dessa pesquisa chegou-se a conclusão que, assim como coloca Bento (2008, p. 42), “a ordem arquitetônica são tecnologias de construção de gênero, de discriminação”. No entanto, o corpo trans por estar em “desacordo” com a regra “escrita” nas placas de identificação dos banheiros, ao continuar adentrando esse espaço, demonstra atitude de resistência onde, assim como o DAN (2017), a VINY (2017) usa da mesma estratégia que é a de levar alguém consigo precisou usar o banheiro.

A discussão acerca do uso banheiro nos leva a perceber o quanto a sociedade ainda opera a partir do binarismo heterossexual masculino/feminino em consonância com o sexo biológico, outrora tal discussão nos leva a perceber que na sociedade, assim como coloca Oliveira (2017, p. 143), “que não há espaço para homens que são/estão femininos nem para mulheres que são/estão masculinas”, o que implica uma ausência de espaços para pessoas que não fazem o gênero “homem” nem fazem o gênero “mulher”.

Logo, o corpo trans, este performático adentra nesta posição de um corpo não aceito e não incluído em diversos espaços sejam eles arquitetônicos ou não da sociedade, como é o caso da JÉSSICA (2017) que foi interpelada pelo segurança da instituição pois, segundo ele, ela estaria usando o banheiro errado, momento em que respondeu ela que estava no banheiro correto, pois ela era uma mulher.

A relação da transexualidade e a necessidade do uso do banheiro público na universidade nos mostra o quanto ainda,



através da reprodução da heteronormatividade nos espaços arquitetônicos, como é o caso do banheiro se tenta controlar e produzir a heterossexualidade, que inscreve nestes espaços normas e padrões heterossexuais inteligíveis, onde as pessoas aceitas têm que expressar seu gênero em conformidade com o sexo biológico e prática sexual.

O que fora percebido é que o espaço do banheiro apesar de ser um lugar onde se define a entrada pelo “gênero” estes descritos como espaços “masculinos” e “femininos”, no caso das pessoas transexuais não há este direito, o que nos leva a entender que não só a sociedade, mas como a instituição a partir das pessoas, funcionários e estudantes que a fazem, tem uma visão cisheteronormativa acerca do que seja o gênero, logo relacionando o espaço do banheiro erroneamente não pelo gênero e sim pelo sexo biológico, provado nas experiências aqui narradas.

O que quero colocar é que se o banheiro é um espaço para pessoas masculinas e femininas, logo este é um espaço apropriado para as mulheres trans (banheiro feminino) e homens trans (masculino), pois estas pessoas se identificam e reproduzem a partir desse binário de gênero. Neste sentido se vê necessário uma ampla formação não só dos profissionais da instituição mais de toda universidade acerca da transexualidade e sobre identidade de gênero, como também a criação de uma política ou portaria que venha a regulamentar o respeito a identidade de gênero das pessoas trans, possibilitando assim o uso do banheiro correto por estas pessoas.



Política de nome social e a sua efetividade na Universidade Federal de Sergipe

O Ensino Superior como política Pública está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96). A educação superior em nosso país é fundamentada em diversas finalidades, como o incentivo ao trabalho, pesquisa e iniciação científica, dentre outros. Destas finalidades destaca-se o item VI que fala de: “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, Art. 43, VI), neste sentido, entendo ser a violência, a segregação e a opressão problemas inerentes ao nosso contexto social atual, se torna importante a discussão na universidade de todas as formas de opressão assim como a Lgbtfobia.

Ao se falar do assunto, Azevedo (1997) destaca que o surgimento de uma política pública específica para determinado setor “[...] constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado.” (p. 61). Dessa forma, considerando o ingresso de pessoas transexuais no ensino superior e a demanda reprimida de respeito à identidade de gênero destas pessoas, a Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou a Resolução 12 de 16 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015), que trata da necessidade do respeito à identidade de gênero e, conseqüentemente, o direito ao uso do nome social por parte das pessoas travestis, transexuais e outras pessoas que não tenham sua identidade de gênero reconhecida no âmbito da educação.



Em se tratando desta temática, o respeito ao uso do nome social é um dos primeiros entraves encontrando na universidade, na vivência cotidiana pelas pessoas transexuais. Ao se referir aos participantes desta pesquisa e a Universidade Federal de Sergipe, é de suma importância colocar que hoje a Universidade dispõe desse direito, mas devido à resistência e luta de uma estudante Trans, a LISA, que ao chegar em seu primeiro dia de aula foi desrespeitada e, assim, decidiu lutar para a efetivação desse direito.

As narrativas que versam sobre o assunto, nos mostra o quanto ainda as pessoas transexuais encontram resistência quanto à solicitação por parte da academia e de alguns professores para o respeito a sua identidade de gênero, e a possibilidade de tratamento pela sua identidade e claro pelo seu nome social, que é, “o nome pelo qual as travestis e transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto seu registro não é adequado a sua identidade e expressão de gênero”. (JESUS, 2012, p. 30).

A luta travada pela LISA se inicia em 2013 quando ela ingressa na Universidade Federal de Sergipe, no curso de Letras Português/ Francês. A partir do episódio relatado acima, ela não cruzou os braços e como estratégia de resistência mobilizou a reitoria da Universidade para solucionar tal problemática, o que culminou na efetivação da Portaria nº 2209 de 18 de junho de 2013 (UNIVERSIDADE, 2013), que regulamenta o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros acadêmicos da UFS.

O direito é regulamentado, no entanto, a partir da análise das narrativas se entende que o mesmo não é efetivado da forma como é esperada., O acesso ao direito não tem sido



muito fácil, pois há relatos de grande demora para se atender à solicitação de adequação do nome social, assim como colocado pela maioria d@s participantes, assim como podemos perceber na fala do DAN (2017) que devido a essa morosidade por parte do Departamento de Assuntos Acadêmicos – DAA em efetivar tal direito, continuou passando por constrangimentos em sala de aula.

Pedi a retificação. Demorou muito tempo, depois que o período começo eu não tinha conseguido o meu nome social. Elas tentavam me chamar pelo meu nome social, mas quando viam a chamada meus professores muitos deles evitavam falar os nomes. Eles passavam a lista já para tentar não me constranger [...] era muito difícil principalmente para as pessoas que tinha mais contato. Eles muitas vezes eles erravam os pronomes aí eu ficava meio chateado e não podia dizer nada teve homens que cheguei aos professores mais íntimos como minha orientadora e disse: professora tente me chamar pelo masculino pelo menos me chamar pelo nome mais neutro que é todo mundo me chama de (...). Eu não me importava que fosse (...), mas falasse ele, falasse não sei o que, toda hora me referindo no feminino. As pessoas estavam confusas e ficavam mais confusas ainda, eu me mostrando como um homem transexual e sendo chamado pelo feminino e as pessoas não entendiam, principalmente quem não me conheciam e aí estava conhecendo agora. Aí foi essa briga porque até o próprio DAA dificultou minha vida durante seis meses, até



bater o pé e dizer, eu fui mais de cinco vezes em um mês lá pedir a eles que mudassem e como mudava. Eles não me disseram o que eles não sabiam como não mudar, eles só disseram que estavam em processo, qual era a dificuldade de mudar um nome social. Já existiam pessoas que usavam, então eu fui com essa pessoa que foi (...) lá no DAA para tentar dar um basta porque eu já estava cansado, já tinha três meses [...] e aí conseguiu resolver não sei o que lá, pedi até um professor ele imprimiu na hora a lista de chamada e levei lá no DAA para dizer: Olhe vocês não mudaram nada, isso me constrange. Os professores não sabem o que fazer, as pessoas pegam a lista de chamadas veem meu nome, mas não é o meu nome, então, fico constrangida mesmo que eles não chamem, aí fui lá com (a LISA) e ela explicou a situação para a pessoa que fazia mudança. Aí a pessoa disse há é o inverso, eu pensei que ele era ela e ela era ele e ficou nessa conversa, eu disse não eu sempre expliquei para vocês, vocês que não perguntaram para eu como fazer e no mesmo dia na mesma hora eles conseguiram resolver depois de seis meses. (DAN, 2017).

A presença do corpo Trans em sala de aula acaba por borrar as normas de gênero vigente, demonstrando, que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. (BENTO 2008, p. 30). Outrora, a maneira como se trata a pessoa trans em sala de aula e a insistência mesmo que irracional por parte de colegas e professores em tratar a pessoa



trans pelo gênero em consonância ao sexo biológico, nos mostra o “potencial” demarcador de identidade que tem o “sexo” biológico.

As narrativas das pessoas transexuais, em especial a de DAN (2017), nos traz elementos importantes para o entendimento da necessidade dessa política. Ele fala que enquanto não tinha seu nome social atribuído em lista de chamada, os professores preferiam passar a lista a fazer chamada nominal. A atitude traz à tona uma estratégia errônea de não “constranger” o mesmo, pois acabava por expor seu nome de registro a os colegas. O mesmo ainda expressa que o Próprio DAA dificultou seu processo durante seis meses, colaborando para que pudesse continuar sendo vitimado em sala de aula.

A partir das falas aqui citadas, percebemos a importância da Portaria 2209 de 18 de junho de 2013 (UNIVERSIDADE, 2013), que institui o uso do nome social nos registros acadêmicos da Universidade Federal de Sergipe. No entanto, a partir dos relatos das vivências d@s sujeitos desta pesquisa, percebe-se que a universidade apesar de instituir tal política, não preparou os recursos humanos institucionais para atender de forma satisfatória @s estudantes que necessitam deste serviço.

Em face desta situação vale salientar que ao instituir tal política, a Universidade está referendando a identidade de gênero das pessoas trans na universidade, no entanto se percebe que a mesma universidade que regulamenta o respeito à identidade das pessoas trans não consegue fazer que esse direito se estenda além da mera lista de frequência ou identidade estudantil, respeitando essas pessoas como homens e mulheres transexuais, no entanto como já citado nesta pesquisa, não adequou a norma a dar o direito ao uso do banheiro de acordo



com seu gênero já institucionalmente respeitado e bem como outros espaços e setores como cita a MARTHA (2017), uma das entrevistadas que ao dar entrada no pedido de utilização do nome social, esperou que a universidade transferisse a mesma para residência universitária feminina, o que não aconteceu.

Aqui na universidade, então a gente tem a assistência estudantil da universidade né que eu sou bolsista, sou residente, então não sei se eles. Eu sou o primeiro caso transgênero também da assistência estudantil e que eu não pedi transferência da residência masculina. Eu não pedi primeiro porque eu moro em uma república que só era oficialmente a república gay da universidade, que só moram gays dentro da casa né e eu a única mulher da casa e aí eu não sei se na política para que as meninas e os homens trans que entrassem e pedissem residência tivesse esse acesso dentro da residência devida com o seu gênero devido ali na universidade. É talvez eles repensassem isso é porque eles não pensam. Eu tenho certeza disso que não tem nenhuma preocupação, eles me respeitam lá e tal como Martha, mas eles sabem, mas até hoje eu nunca fui questionada por nenhum deles por permanecer dentro de uma república masculina, então a gente vê a falta de atenção por parte dessa assistência que às vezes nem pode dizer que é assistência. (MARTHA, 2017).

O caso acima é um exemplo da falta de gestão e relação entre as políticas educacionais existentes na universidade,



perceptível quando ela coloca que há uma discordância entre as políticas quando a universidade a reconhece como mulher e dá direito ao uso do nome social, mas não atenta para a retirada da mesma da residência universitária masculina, o que acaba por continuar agindo com segregação e violência de gênero.

Com relação à questão das políticas públicas de acesso e permanências das pessoas Trans na universidade, em especial a política que versa sobre o respeito identidade de gênero, que é a política do nome social, é necessário a adequação dos outros espaços da universidade com vistas ao respeito à pessoa trans. Logo, em virtude desta política, referendar o uso do banheiro adequado ao gênero, a instalação das pessoas trans em residências universitárias em consonância com sua identidade de gênero e a institucionalização do respeito a gênero da pessoa trans em todos os espaços da universidade.

A partir das análises feitas nesta seção considera-se que a Universidade Federal de Sergipe ainda necessita ampliar as discussões acerca da transexualidade e do respeito às diferenças em todas as suas instâncias. Apesar da existência dessa política importante para as pessoas transexuais na universidade, percebe-se que as pessoas transexuais acabam vivenciando diversos entraves na busca de seus direitos, como também se percebeu a falta de conexão da política de atendimento ao público transexual com os outros espaços da universidade, como já citado o exemplo prático e contraditório do respeito ao nome social e, ao mesmo tempo, o não acesso ao banheiro.



Considerações finais

É necessário entender que a diversidade sexual e de gênero é uma realidade em nossa sociedade como também nos espaços universitários. A presença das pessoas transexuais no espaço acadêmico é uma realidade expressivamente relativa e ainda em emergência, se levarmos em consideração que para estas pessoas a nossa sociedade sempre deu como único espaço as ruas e como meio de sobrevivência em grande maioria dos casos a prostituição compulsória.

Viver a transexualidade não é uma das melhores experiências que um ser humano pode viver em sociedade. Ao considerarmos toda a segregação e violência pelas quais passam essas pessoas, devido à reprodução da heteronormatividade compulsória, em nossa sociedade que as colocam como anormais, desviadas, perturbadas, doentes, dentre outros adjetivos.

Assim, como na sociedade, na universidade também se reproduzem essas normas e conceitos, um “Heteroterrorismo” recorrente que vitima a todo momento os “desviantes” da heterossexualidade, e nesse contexto quando se trata de preconceito e discriminação as pessoas transexuais sofrem mais por desestabilizar esta norma.

É a partir deste contexto que nasceu a ideia da presente pesquisa. Analisar as vivências das pessoas transexuais na universidade, podendo então refletir sobre as trajetórias de vida universitárias dos sujeitos envolvidos, percebendo as estratégias utilizadas pel@s mesm@s para permanecer no ensino superior.

A partir da realização de todas as etapas do referido trabalho acadêmico, seja o levantamento prévio de referencial



teórico que servisse de base para a mesma, a ida ao campo para realização das entrevistas, o contato corpo a corpo com @s entrevistad@s e a possibilidade de vivenciar um pouco suas histórias, foi possível chegar a algumas conclusões que atenderam de forma satisfatória os objetivos da pesquisa.

Quanto à identificação e caracterização d@s estudantes trans matriculad@s na Universidade Federal de Sergipe, estes 7 (sete) distribuídos com relação ao gênero, sendo dois homens e cinco mulheres, número muito pequeno se levar em consideração o quantitativo de estudantes da instituição.

Em se tratando das trajetórias de vida d@s entrevistada@s com relação ao seu processo formativo, pode-se chegar a conclusão de que tod@s passaram por problemas de segregação na educação básica, nos quais foram vitimad@s, excluíd@s e violentad@s em suas escolas, mas continuaram firme, diferente de outras pessoas trans, el@s não desistiram e conseguiram acessar o ensino superior, onde pensaram ser diferentes.

Na universidade não foi diferente, diversas foram as dificuldades encontradas por tod@s entrevistad@s ao terem o acesso. Apesar de encontrarem na UFS um espaço para o entendimento de suas próprias identidades, a partir da busca do conhecimento sobre a transexualidade, gênero e sexualidade, logo ao chegar, tod@s narraram ter sofrido processos de segregação e preconceito.

O primeiro grande entrave na vida universitária d@s participantes fora o não reconhecimento de sua identidade de gênero e o desrespeito quanto ao uso do nome social quando solicitado. Em suas narrativas @s participantes da pesquisa colocaram o quanto foi difícil lidar com tal situação, que privou



a muitos o exercício de seus direitos como alun@, que, em muitas das vezes, alguns d@s estudantes deixavam de exercer direitos como alun@s, para não serem possíveis vítimas de opressão.

A problemática do uso do nome social resolve-se em parte quando a partir de uma situação de opressão uma das estudantes, como forma de resistência decide ir de encontro às normas, buscando solução para o caso, o que motivou a reitoria da universidade a pensar em uma normativa que regulamentasse o direito a existir das pessoas transexuais, culminando na criação da portaria que hoje dá direito ao uso do nome social por pessoas transexuais.

Mas, não somente de identidade vive uma pessoa transexual. Inicio assim, esse parágrafo, colocando que apesar de respeitar a pessoa transexual por suas questões identitárias de gênero, ficou comprovando a partir das falas d@s participantes desta pesquisa que a Universidade fecha os olhos quanto ao direito ao uso do banheiro por estas pessoas. Tod@s @s entrevistad@s narraram problemas quanto ao uso do banheiro, um espaço negado a el@s a todo momento. Os relatos falam de segregação por parte de funcionários da universidade quanto à entrada d@s entrevistad@s nos banheiros de diversos espaços da universidade.

As estratégias utilizadas pel@s estudantes para assim exercerem o direito legal de uso do banheiro, vão desde a própria privação do uso, o uso de banheiros em setores não tão movimentados, até do convite a outr@ colega para observar a porta do banheiro enquanto se fazia o uso. Todas estas estratégias utilizadas com a finalidade de não serem vítimas de opressão ou violência no exercício desse direito.



Contudo, apesar de todo esse processo de exclusão, privação e de segregação vivenciados pelas pessoas transexuais na UFS, surge o movimento social dentro da universidade que, a partir da luta a favor do nome social, acampa outras batalhas. Criam-se coletivos e espaços de discussão, organiza-se a Semana da Visibilidade Trans que neste ano (2018) estará em sua quarta edição. Tais movimentos foram muito importantes na vida d@s entrevistad@s, pois a partir deles encontraram apoio para a busca de seus direitos dentro da universidade.

Ao relacionar as políticas públicas voltadas ao público transexual, podemos elencar infelizmente uma única política que é a Portaria de Nome Social, no entanto, quanto à execução do referido dispositivo de direito, a universidade é falha, pois ao analisar as narrativas é percebido que alguns funcionários não estão preparados para lidar com a temática, além da morosidade e falta de eficiência da universidade na consolidação desse direito.

Outro ponto contraditório em relação a tal política é a falta de universalidade da mesma com as outras políticas da universidade e outros setores. A UFS a partir da referida portaria atesta a identidade de gênero da pessoa transexual em seus registros acadêmicos, mas tal respeito e credibilidade fica somente na carteira estudantil e na chamada de classe, não sendo aceita a identidade destas pessoas em outros espaços e políticas, como o exemplo da aluna que, a partir da autorização do nome social, continuou na residência universitária masculina, e o uso do banheiro que, como colocado aqui, não é um espaço inclusivo na universidade.

É preciso entender que as presenças dos corpos trans são uma realidade na Universidade Federal de Sergipe e que chegou



o momento desta, de forma institucional, reconhecer as diferenças, sendo esse um grande passo para se questionar as desigualdades existentes, pensando assim na necessidade de mudar as relações de poder em benefício daquel@s que, na educação, foram historicamente segregad@s e subalternizad@s.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução 12, de 16 de janeiro de 2015**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-0.>>. Acesso em: 02 out. 2016.

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

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 250-274, jan./jun. 2014.



- DIAS, Alfrâncio Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana. A produção/reprodução do corpo generificado na escola. *Cadernos de Pesquisa*, Aracaju, v. 22, n. 3, p. 25-41, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Identidade de Gênero e Políticas de Afirmação Identitária. *In: Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero*, 7, Salvador. 2012. **Anais...** Salvador: ABEH 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação Sociedade e Cultura*, Porto Alegre, v. 25, p. 235-245, 2007.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997. v. 1- 5.
- SCOTT, Joan. Gênero, Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Portaria nº 2.209 de 18 de junho de 2013**. UFS: São Cristóvão, 2013.



GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO DE PÂNICOS MORAIS

Constantina Xavier Filha

Há mais de dez anos escrevi um artigo em que perguntava se a sexualidade na infância seria terra desconhecida e habitada por *monstros* inventados e criados pelas pessoas adultas. Baseava meu questionamento em Constantine e Martinson (1984), que propunham uma reflexão acerca do tema, tomando por base o temor e o fascínio dos navegadores em suas viagens marítimas no tempo das grandes navegações por terras desconhecidas.

Hoje, já em outro século, retomo essa metáfora¹, pensando sobre o tema então analisado, com as mesmas perguntas, mas relacionando-as ao momento atual: Seriam 'terras incógnitas', para as pessoas adultas nos dias atuais, as sexualidades e a construção das identidades de gênero na infância?

Inebriada nos mares revoltos da dúvida, da incerteza, no desejo de questionar a solidez de verdades inquestionáveis, proponho, mais uma vez, repensar essa temática. Desta vez, analiso um texto veiculado em sítios da *internet* a fim de identificar ideias e concepções que circulam na atualidade sobre

1 Este texto, em sua primeira parte, é síntese de XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 85-100, jul./dez., 2016.



sexualidade e gênero na infância, articuladas com o conceito de pânico(s) moral(ais).

Penso que o tema ainda assuste muitas pessoas, em parte por o desconhecer, produzindo *monstros* nas vidas de muita gente. A partir desse não saber (ou negação do saber), constroem-se ou se produzem concepções, subjetividades e práticas antagônicas e contraditórias, que, ao final, têm como resultado *dessexualizar* a criança ou considerar a sexualidade dela como algo perverso, elemento da constituição do(s) pânico(s) moral(ais). É comum ouvir que “*a criança não tem malícia*”, ou que “*a criança não tem sexualidade*”. Contrariamente a essas concepções, há uma vigilância constante em dominar os corpos infantis e as expressões de sua sexualidade. Na perspectiva adultocêntrica vigente, a ideia que predomina é a de que a sexualidade deva ser contida, preservada; de que a criança deva ser cuidada e protegida dos condicionantes sociais e culturais para evitar que a “*influenciem*” e incentivem a uma “*sexualidade precoce*”.

Ora, admitir uma *sexualidade ‘precoce’* quererá dizer que se acredita na possibilidade de uma sexualidade na infância?

Estas formas de pensar negam a concepção de criança como sujeito ativo, criativo, estético e com capacidade de dialogar, construir hipóteses sobre o mundo, sobre si mesma, sobre seu corpo, sobre sua sexualidade.

As temáticas da sexualidade na infância são fruto de pesquisas e de minha preocupação teórica há tempos e vêm despertando a curiosidade de pesquisar o que circula atualmente a esse respeito na *internet*. Pesquisei e coletei, em *sites* e *blogs* de busca do *Google*, textos com as seguintes palavras-chave: gênero, sexualidade na infância, ideologia de gênero, cartilhas do MEC.



Deter-me-ei, aqui, num desses textos, por refletir o que diz a maioria deles ao pretender construir um discurso de ‘verdade’ sobre a sexualidade na infância e sobre as formas dos adultos de “governar” as expressões de sexualidade das crianças.

Sexualidade e gênero na infância em texto da internet

Na análise realizada, selecionei vários textos escritos em português. Aqui será analisado um deles, como síntese dos demais:

Educação sexual nas escolas: outro crime do MEC (PT) – DENÚNCIA: Cartilhas apoiadas pelo MEC estimulam crianças a fazerem sexo. [2014].

Uma das primeiras coisas que salta aos olhos na leitura do seu título, dentre tantas, é o caráter de denúncia que ele apresenta. Junto a esse intento, condena o Ministério da Educação, especialmente a gestão do período em que o Partido dos Trabalhadores – PT – esteve à frente do governo brasileiro. O título ainda representa que a educação sexual praticada nas escolas é um “crime”, porque mediada por livros que “estimulam crianças a fazerem sexo”.

Buscarei, nesta parte do artigo, descrever os termos e conteúdos do referido texto; na segunda, questiono o caráter de denúncia apresentado no texto que provoca pânico morais na sociedade brasileira.



O texto foi escrito pela psicóloga Marisa Lobo no ano de 2014; no entanto, continua a circular amplamente em *sites*² na atualidade.

O texto inicia-se com a seguinte frase: “Nossas crianças estão cada vez mais indefesas, e as escolas, que visam formar academicamente nossos filhos, estão se tornando o local onde nossos filhos são compulsoriamente sexualizados precocemente”. (LOBO, 2014, p. 1). A linguagem é impositiva e não deixa dúvidas quanto ao assunto e a como será tratado, apresentando como recurso de argumentação a ‘denúncia’ de que as crianças estão “indefesas” contra práticas realizadas por um tipo de pessoa adulta, que intencionalmente procura “incutir” nelas um “ensinamento” para torná-las precocemente sexuadas. Em seguida, a autora reafirma a tese de que as escolas estão educando sexualmente as crianças para torná-las seres sexuados.

Já discuti em outro artigo (XAVIER FILHA, 2016, p. 88) que a ideia recorrente no referido texto, e em outros pesquisados e em circulação pela internet, é que a criança aparece como um ser sem sexualidade e que poderá ser afetada por tais conhecimentos por interferência de sua relação com o meio. Parece que a criança é uma *folha em branco*, que será preenchida por algo externo. Esta hipótese se expressa nos termos “incutir na mente das crianças”, “estimular as crianças a

2 O texto foi retirado do site:

<http://verdadesufocada.comunidades.net/educacao-sexual-nas-escolas-outro-crime-do-mec>. (LOBO, 2014). O site faz referência à fonte consultada: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral?start=12>. (ESCOLA, 2016).



fazerem sexo”, “estimulá-las precocemente”, “mudar a cabeça das crianças”. Marisa Lobo, no texto em análise, assegura e proclama: “Não roubem a inocência de nossas crianças”; “Protejam nossas crianças”; “Estão matando a inocência da criança”.

Estas concepções consideram a criança um ser inocente, sem malícia; conseqüentemente, sem sexualidade. Parece ser alguém totalmente passivo diante das imposições da cultura. Não se expressa, não interage, nem teoriza sobre esses assuntos; no entanto, pode aprender os assuntos “proibidos” e, com isso, fazer ‘*aflorar*’ a sua sexualidade, anteriormente adormecida ou inexistente.

A criança é pensada como ser ingênuo, sem “malícia”; portanto, assexuado. Em outros momentos, atribui-se-lhe uma sexualidade exacerbada pelos condicionantes do meio, ou seja, ela é vista como hipersexuada por influências externas, seja pelos meios de comunicação, seja pelo ambiente em que vive. (XAVIER FILHA, 2016, p. 88).

A mesma lógica se aplica à construção de identidade de gênero das crianças. Esta, talvez, mais calcada nos preceitos biológicos. Refiro-me especialmente às prerrogativas que circularam nos últimos anos, contrárias à inclusão de gênero nas políticas públicas, mais particularmente no Plano Nacional de Educação e nos planos estaduais e municipais. A ideia recorrente é de que gênero é algo determinado pelo biológico; nesta perspectiva, portanto, somente existiriam dois gêneros: o masculino e o feminino. Além dessa determinação, calcada no biológico, haveria outra relação compulsória ligada a ele, ou seja, a exclusiva possibilidade de se pensar o gênero na



perspectiva da heterossexualidade como a única e desejável orientação sexual.

O conceito de gênero é relacional, ou seja, não diz respeito somente ao gênero feminino ou masculino, mas à constituição de masculinidades e feminilidades (e de outras formas de identidade, sentimentos, pertencimentos, independentemente do genital da pessoa) nas relações sociais e culturais, nas relações de poder. O gênero é uma produção social e cultural e não tem nada de eminentemente 'natural'. Por tais razões, novos jeitos de ser masculino e feminino podem ser construídos em todas as instâncias sociais, dentre elas as educativas.

Apesar de se redobram as formas de vigilância e de contenção das crianças na escola e demais instituições educativas, isto não impede que elas tenham interesses, desejos de saber, curiosidades, formas de resistência, como destaca a autora Guacira Lopes Louro:

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar a sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Ao acreditar que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber a sua dimensão social e política. (LOURO, 2000, p. 79-80).



Louro ressalta os vários elementos presentes nas práticas pedagógicas de muitos/as adultos/as face às expressões de sexualidade das crianças na instituição educativa. A vigilância sobre os corpos infantis é uma prática recorrente. Pouco se dialoga sobre corpo, prazer, desprazer, medos e dúvidas com as crianças. Não se fala, ou pouco se fala. Mesmo com o silêncio, a educação sexual ocorre pelo silenciamento, com o aprendizado social, com o medo da sexualidade, com sua transformação em segredo, em culpa e vergonha.

As crianças, contrariamente ao que assegura Marisa Lobo, são seres sexuados e se expressam como tais. Prefiro utilizar o termo 'expressões da sexualidade' para designar as formas pelas quais elas buscam saber e vivenciar o prazer de conhecer a si e aos/as outros/as. Comumente, utiliza-se o termo 'manifestação de sexualidade infantil'. Este termo, utilizado por Sigmund Freud (1996) no início do século XX (entre 1901 e 1905), é marcado e datado por suas teorias. É salutar ressaltar a importância deste psicanalista para os estudos da sexualidade da criança, embora ele utilize o termo 'manifestação da sexualidade infantil' para descrever as fases de desenvolvimento erótico e sexual da criança desde o nascimento. Seus estudos destacaram, há mais de um século, que a criança é um ser sexuado. A sexualidade na infância é, para o autor, diferente da vivenciada pela pessoa adulta. (XAVIER FILHA, 2012).

Como o termo 'manifestação' remete à Psicanálise e às fases de desenvolvimento psíquico da criança, por preferir pensar as várias formas das crianças de viver a sexualidade como expressões, uma forma de dizer algo, adoto o termo 'expressões de sexualidade na infância':



O termo também nos leva a pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças e, entre elas, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas conforme diferentes são os sujeitos. As expressões de sexualidade na infância podem ser pensadas de forma não essencialista e determinista, pois dependerão de situações e de interesses diversos de cada criança. Comumente, são materializadas em perguntas; em toques no corpo (autoerotismo); em exploração no corpo de outrem; em desenhos, uso de palavras diversas para designar os órgãos sexuais, entre outras tantas. (XAVIER FILHA, 2012, p. 25).

As crianças se expressam sexualmente sobre suas curiosidades, seus desejos de saber, sobre formas de dizer que são seres sexuados e sobre o que pensam a respeito; as crianças são seres que dialogam, à sua maneira, sobre como entendem as relações do mundo social e cultural. Querem falar sobre suas dúvidas e curiosidades e tais expressões não as tornam maliciosas, perigosas. Isto também nos leva a pensar que a sexualidade da criança não é a mesma da sexualidade da pessoa adulta. São formas e expressões diversas e diferentes.

Além de o texto de Marisa Lobo (2014) apresentar uma criança assexuada, ela constrói um arrazoado de exemplos para “denunciar” o que vem ocorrendo nas escolas, ações que, segundo a autora, são efetivadas à revelia dos/as desejos e autorizações dos/as familiares das crianças.

Segundo a referida autora, a educação sexual, além de “sexualizar” as crianças considera que antes o “que era papel da pornografia e de filmes proibidos para menores (de conteúdo adulto), hoje aparece de forma manipulada em gravuras infantis,



apresentadas nas escolas por professores que acreditam que sexo infantil é um direito da criança, e não mais um abuso; um perigo para a estrutura física e emocional das nossas crianças”. (p. 1-2). Aqui, a denúncia proferida refere-se à educação sexual ligada à pornografia e a filmes adultos. Relaciona este tipo de artefatos culturais para adultos como sinônimo das “gravuras infantis” que são propagadas às crianças. Em outro momento, assegura que essa mediação é feita pelas tais gravuras contidas em alguns livros infantis. Para a autora, esse tipo de prática de educação sexual está “matando a inocência de nossas crianças e as tornando em predadores sexuais desde a tenra idade”. (p. 2). De novo, a prerrogativa utilizada não apresenta questionamentos na escrita do texto. A linguagem impositiva e normativa não instiga a dúvida, mas tende a provocar um temor e medo no/a leitor/a, especialmente em pessoas adultas que têm filhos e filhas em idade escolar. Ao longo do texto não há conceituações teóricas, nem mesmo a fonte a respeito de onde essas práticas estejam acontecendo. Somente no último parágrafo a autora diz que se baseou nas denúncias “trazidas pela advogada e assessora parlamentar Dr. Damares Alves durante o Fórum Nacional da Ação Social Cristã. Outras cartilhas e livretos estão sendo denunciados por vários grupos pró-família”. (p. 8).

A educação sexual desenvolvida na escola, para Lobo, parte do papel da escola que, segundo ela, antes era “local de aprendizado de valores de vida, de pertencimento, de ressignificação e valorização do ser humano; hoje se tornou uma **escola de sexo**, fábrica de crianças sexualizadas, onde crianças são obrigadas a estudar de forma impositiva sobre sexo quase que explícito, vendo cenas que beiram a pornografia”. (LOBO,



2014, p. 2, grifos meus). De que escola está falando? De quais práticas pedagógicas realizadas? Quem ministra essas aulas? Essas questões não são respondidas no texto. Usa uma linguagem genérica e universalizante para denunciar práticas sem citar exemplos desse tipo de mediação. Ocorrem afirmações infundadas de que a escola de hoje se tornou uma ‘escola de sexo’ e fábrica de crianças sexualizadas.

A crítica também afeta os/as chamados/as “relativistas sexuais”, que, segundo o texto, são pessoas que advogam a causa da educação sexual nas escolas e que se utilizam dessas práticas de educação na infância para tornar as crianças mais livres e menos preconceituosas. No entanto, a autora afirma que o objetivo dessas pessoas tem outros intentos. Ela manifesta explicitamente a ideia de que a instituição educativa se tornou “escola de sexo”, em que “todas as matérias têm conotação sexual”, como “conteúdos que visam à banalização sexual e à aceitação de que para a criança ainda pequena fazer sexo na infância é um direito que os pais negam”. (p. 2).

No texto publicado na *internet*, e aqui analisado, os termos *sexo* e *sexualidade* são tomados como sinônimos. As crianças, na narrativa analisada, irão aprender, ao participar de momentos de educação sexual, sobre relação sexual e por ela se interessar; aprenderão sobre a prática sexual e, pasmem, poderão fazer sexo com outras crianças e com os/as adultos/as. Os absurdos apontados chegam a assegurar que muitas escolas estão se tornando ‘escolas de sexo’ e que as crianças não irão mais gostar de brinquedos, mas de sexo. Com isso, elas ficarão “viciadas em sexo e se tornarão presas fáceis de pedófilos” (termo que usam exclusivamente no masculino). Tais afirmações, falaciosas, encontradas em muitos outros textos na



internet, afirmam que a criança ‘influenciada’ pelas aulas de educação sexual (por receber qualquer menção a sexo/sexualidade, mediada, por exemplo, pelas tais *cartilhas do MEC*) irá praticar sexo. Pergunta-se: Criança pratica sexo? Ou tem expressões de sexualidade que indicam curiosidade, dúvida, vontade de dialogar? Sexo e sexualidade são sinônimos?

Sexo e sexualidade não são sinônimos. O sexo em questão corresponde ao sexo adulto, à genitalidade, com as expressões de prática sexual da vida adulta. A criança tem sexualidade; vivencia expressões de sexualidade. Descobrirá o seu corpo e, com isso, as sensações de prazer e desprazer. Pode descobrir os seus genitais, assim como descobre o seu corpo em geral.

A sexualidade infantil no texto estudado é a genitalização do sexo adulto. Nessa perspectiva, passa a ser uma cópia das expressões da prática sexual adulta, algo que é refutado pelos atuais estudos sobre sexualidade na infância. Para esses estudos (SOUZA, 2012; XAVIER FILHA, 2009, 2012, 2014; RIBEIRO, 2012), a criança tem sexualidade, tem prazer com seu corpo, se autoerotiza, se descobre..., porém, isso é diferente de vivência da sexualidade que ocorre na vida adulta. A própria exploração erótica do corpo da criança, a que, em vez de masturbação, prefiro denominar de autoerotização, acontece por uma ótica diferente da vivenciada pelas pessoas adultas.

Sobre os conteúdos da educação sexual nas escolas, Marisa Lobo fala de uso do preservativo, de transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez. Tais conteúdos farão com que a criança, que está “com seu sistema nervoso central em formação”, fique confusa porque não tem formada a sua capacidade de “noção de julgamento” e por isso



aprenderá, segundo ela, que poderá fazer sexo, desde que possa adotar práticas de prevenção, como o uso da camisinha. Ao apresentar como esse processo ocorrerá com as crianças, a autora confirma que as escolas estão “doutrinando sexualmente” e com isso tornariam as crianças “presas fáceis de predadores sexuais”. (2014, p. 3).

Ligar sexo e sexualidade como sinônimos leva a outro terrível equívoco no texto, que é ligar educação sexual à pedofilia. Para a psicóloga Marisa Lobo (2014), por exemplo, as crianças que tiverem momentos de educação sexual, mediada por livros e cartilhas, se tornarão “adultos mirins compulsivos por sexo”. Irão gostar de sexo e, nessa ótica, se tornarão “presas fáceis para pedófilos”. Nas palavras da autora:

Deixem as crianças brincarem de ser criança, deixem as crianças em paz, deixem nossos filhos serem crianças, não roubem a sua inocência. Não as transformem em **adultos mirins compulsivos por sexo adulto**. Não as tornem **presas fáceis para pedófilos**, não banalizem a sexualidade das nossas crianças. (LOBO, 2014, p. 7, grifos meus).

Sabemos que se ela aprender precocemente o prazer do sexo adulto se tornará presa fácil para predadores sexuais, achando até mesmo que está sendo cuidada. (LOBO, 2014, p. 3, grifos meus).

Estamos às portas de uma **adultização sexual de nossas crianças**. Ou seja, da **aceitação da pedofilia como direito da criança**. (LOBO, 2014, p. 7, grifos meus).



Além da pedofilia, a criança, para a referida autora, seria presa fácil da exploração sexual: “tornando-as presas fáceis para a indústria sexual infantil”. (p. 3).

A psicóloga é enfática ao dizer que a criança tem a mesma sexualidade que uma pessoa adulta. Além disso, afirma que as crianças, ao lerem as cartilhas e/ou livros que falam sobre sexualidade e sexo, tornar-se-ão ‘adultos mirins’, ou sofrerão uma ‘adultização precoce’, aprenderão a gostar de sexo genital. A ideia é que esse tipo de educação despertará algo que não existia na criança e isso apressaria seu desenvolvimento sexual. O prazer da sexualidade na infância é erroneamente confundido no texto com o prazer das práticas sexuais adultas. Não se considera que a criança tenha sexualidade e que viva um processo diferente do da genitalização do/a adulto/a. Para ela, a criança sofrerá as imposições do meio social e será ‘influenciada’, vindo a gostar do sexo, contribuindo, assim, para as investidas dos/as agressores/as sexuais. Ela será até mesmo alvo fácil da exploração sexual, que a autora denomina de ‘indústria sexual infantil’.

Lobo (2014) parece desconhecer os estudos que mostram ser a criança um ser sexuado, mas de sexualidade diferente da do adulto; que a criança que estuda e é informada sobre tais assuntos dificilmente será alvo de ações de pedófilos/as.

Escartín (2015) ressalta algumas características das crianças que poderão ser vítimas em potencial de violência sexual: a) não receber suficiente afeto e sentir-se inseguras; b) apresentar problemas de autoestima; c) não saber expressar os próprios sentimentos e inquietudes; d) não conhecer seus corpos; e) ser submissas e dóceis; f) ter pais/mães autoritários,



obedecer aos adultos e calar-se diante deles, dentre outras. Nas palavras da referida autora, crianças que não discutem questões como sexualidade e gênero podem ter dificuldade de se expressar em possíveis investidas de violência sexual. Sexualidade, gênero, intimidade, corpo, entre outros assuntos, podem ser discutidos e trabalhados nas instituições educativas, utilizando-se práticas pedagógicas dialógicas, científicas, éticas, respeitadas e acolhedoras. Livros, cartilhas e filmes, dentre outros artefatos culturais, podem ser importantes recursos para impulsionar esse diálogo sobre direitos das crianças, respeito e conhecimento dos corpos, das formas de expressar sentimentos, dúvidas, medos, formas e jeitos de dizer ‘não’ ou de buscar ajuda em situação de vulnerabilidade, dentre tantas possibilidades que podem surgir em torno do cuidado de si e do outro, como reforçam as autoras citadas a seguir:

O(a) ofensor(a) sexual geralmente tem preferência por vítimas com autoestima baixa, inseguras e que necessitam ser cuidadas, o que as torna suscetíveis a condições de sujeição e condicionamento amplamente exploradas pelos(as) ofensores(as). Estando vulneráveis, as vítimas apresentam dificuldades em discriminar uma possível situação abusiva, bem como um(a) potencial ofensor(a), daí a importância dos programas preventivos e da utilização de livros que abordam a temática do abuso sexual infantil (ASI) que possam ensinar habilidades protetivas para as crianças reconhecerem e se protegerem diante de situações abusivas. (SOMA; WILLIAMS, 2014, p. 354).

As habilidades protetivas podem ser ensinadas às crianças sem binarismos, maniqueísmos e alarmismo. Deveriam



fazer parte do projeto pedagógico das instituições para que a criança que tem a oportunidade de discutir sobre sua sexualidade, sobre prazer, corpo, descoberta, intimidade, dificilmente constituirá alvo fácil de pedofilia, ou de exploração sexual. Pelo contrário, poderá dizer não às investidas de pedófilos/as e à indústria da exploração sexual, buscando ajuda em situação de perigo ou ameaça. Portanto, discordo veementemente da concepção anteriormente expressa no texto de Marisa Lobo.

É evidente que as práticas de educação sexual, ou de educação para a sexualidade (como prefiro chamar), devem ser realizadas a partir das curiosidades das crianças, calcadas em práticas dialógicas, científicas, éticas e nos preceitos dos direitos humanos. O/a professor/a deve receber formação docente específica para tratar desses temas, para entender de sexualidade na infância, de constituição de sexualidade e gênero nesse período da vida, para pensar em construir repertórios teórico-metodológicos para o trabalho com esses sérios e importantes assuntos. Portanto, vejo a necessidade de se propiciar às crianças esses momentos de diálogo. Os livros infantis são artefatos importantes para serem trabalhados, respeitando as condições de interesse e desenvolvimento cognitivo de cada criança.

Ainda sobre a educação sexual realizada nas escolas, a autora faz severas críticas aos livros para a infância com teor sexual que ela chama de “pornografia infantil”.

Veja um novo exemplo de livros que estão invadindo as salas de aula com o objetivo de estimular crianças a partir de 9 e 10 anos a fazer sexo (homo, bi e hétero). O livro é sugerido pelo MEC a diretores e professores da rede pública e privada de ensino. Vemos aqui uma



jogada conjunta do governo com a mídia. [...] Esses livros de pornografia infantil, em minha opinião, vão sendo introduzidos gradualmente no ambiente escolar, atingindo crianças a partir dos seis anos de idade até os adolescentes no Ensino Médio. (LOBO, 2014, p. 4-5).

Os conteúdos dos referidos livros, para a autora, ensinam sobre o uso de preservativo e “eles ensinam que um casal homossexual, bissexual ou heterossexual deve fazer sexo”. (LOBO, 2014, p. 5). A autora faz referência ao livro “Aparelho Sexual & Cia”, de Hélène Bruller, editado no Brasil pela Companhia das Letras. Além desse livro, também aparece a imagem do livro de Marcos Ribeiro “*Mamãe, como eu nasci?*”, sem citar a fonte. No texto, aparecem algumas imagens desconexas do livro de Bruller e, sem titubear, a autora diz que o livro tem por propósito “convencer crianças e pais a deixar seus filhos transarem com idades de 06, 09, 10 anos”. (p. 6). A autora diz que os “livros são de autoria de europeus, escritores oriundos de um continente onde a sexualidade já foi desconstruída, onde a ideologia de gênero foi idolatrada, onde a banalização da sexualidade atingiu as crianças e onde pais estão em conflito com o governo e lutam para educar seus filhos em casa”. (p. 7).

A autora refere-se a um livro escrito para adolescentes, inspirado nas aventuras do personagem de histórias em quadrinhos Titeuf, escrito na França e traduzido para a língua portuguesa. Desconheço que esse livro tenha sido comprado e distribuído pelo Ministério da Educação brasileiro e muito menos que tenha sido adotado nas escolas brasileiras. Tenho realizado pesquisas sobre livros para a infância no Brasil e não



há notícia de que este, em particular, tenha sido amplamente discutido e que tenha sido adotado nas escolas brasileiras.

A estratégia da escrita do texto de Lobo é circular; apresenta um tema novo e retorna ao anterior. Reforça, o tempo todo, que a criança é inocente; que a escola deve deixá-la em paz, para que possa viver sua infância. “Não as transforme em adultos mirins compulsivos por sexo adulto”. (2014, p. 7). Apresenta, mais uma vez, a ideia de que a criança não tem sexualidade e que despertará para esse assunto na medida em que vir assuntos e imagens que não são para o seu conhecimento. Acredito que haja inúmeros livros que podem ser trabalhados com crianças. O livro francês, repito, é indicado para um público adolescente. O livro de Marcos Ribeiro (2007) apresenta as dúvidas comuns de crianças que querem aprender como foram para a barriga da mãe e como de lá saíram. Perguntas muito comuns no cotidiano de quem atua com a Educação Infantil, por exemplo.

A autora termina o texto com duas informações. A primeira, de que a “escola é lugar de informação e não de sexualização precoce de crianças”. (p. 8). A segunda dica é de que as denúncias feitas no referido texto foram feitas pela advogada e assessora parlamentar, Damares Alves. Termina o texto conclamando os/as familiares/as das crianças a denunciar e a demonstrar seu descontentamento com as práticas desenvolvidas nas escolas.

A ideia de que a família educa e a escola somente ensina está presente no subtexto da narrativa adotada pela psicóloga. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – LDB –, que rege a educação brasileira, é enfática, em seu artigo 1º, ao dizer que a educação abrange os processos formativos que se



desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No parágrafo primeiro, dirá que o ensino ocorrerá predominantemente em instituições próprias. A lei é clara ao afirmar que todas as instituições educam, inclusive a escola e os centros de Educação Infantil. As discussões dos Estudos Culturais asseguram que há pedagogias, em todos os lugares, que ensinam e educam os sujeitos. Insisto em dizer que as crianças não são seres passivos diante dos ensinamentos que lhes são mediados. Portanto, as instituições educativas, como quaisquer outros espaços culturais, podem ensinar, educar e dialogar sobre esses assuntos, juntamente com a família e outras instituições sociais.

Diferentemente da psicóloga, cujo texto está sob apreciação, acredito ser a escola um espaço importante para discutir quaisquer assuntos de interesse das crianças: sexualidade, corpo, diferenciação entre meninos e meninas, o que é ser menina/ser menino... dentre tantos assuntos constantemente, ou desde a mais tenra idade, acionados nas instituições educativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), especificamente nos temas transversais, em especial no que trata da Orientação Sexual, também discute esta questão ao dispor que temas como sexualidade, corpo e gênero podem ser discutidos na escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Não se pretende uma educação das crianças apartada da família, mas também não se almeja que a escola seja refém do que os/as familiares considerem deva constituir assunto das instituições educativas, até mesmo porque tais



instituições devem ser espaços para se aprender a pensar na diversidade, na diferença, nas múltiplas possibilidades que envolvem os sujeitos humanos.

Prefiro o termo educação para a sexualidade do que educação sexual. O termo educação sexual, em geral, traz impregnadas práticas normativas, universalizantes e prescritivas sobre sexualidade, gênero e diferenças. Por educação para a sexualidade penso em:

prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a sexualidade’. (XAVIER FILHA, 2009, p. 33).

As práticas de educação para a(s) sexualidade(s) e diversidades de gênero não têm a pretensão de trazer respostas prontas e com o ‘tom’ de verdade. Ao contrário, visam constantemente à reflexão e ao diálogo. Os conceitos científicos, culturais, religiosos, dentre outros, são vistos como possíveis discursos que devem ser pensados e que a dúvida deve ser constantemente enfrentada. Tal conceito é totalmente discordante da prática suposta pelo texto de Marisa Lobo. Os livros para a infância, tais como outros artefatos culturais, devem ser problematizados a partir do interesse e da condição de entendimento de cada criança, ou grupo delas.



Sexualidade e gênero na infância e os pânicos morais

O texto de Marisa Lobo representa concepções e ideias presentes em grande parte dos outros textos também selecionados e analisados nos últimos anos. Vejo que essas ideias são produções de pânico moral sobre sexualidade e gênero na atualidade. Para Miskolci (2007), os pânicos morais³ emergem do “medo social”, sobretudo dos medos relacionados a mudanças, “especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras”. (p. 103).

Cabem aqui alguns questionamentos. O que é que está em jogo nos textos recorrentemente publicados na internet sobre sexualidade e gênero na infância na contemporaneidade? O que o texto em análise nos leva a pensar sobre isso?

O que parece estar em jogo nas narrativas são as noções tradicionais de família, educação da criança e de governo sobre elas.

Em linhas gerais, o pânico moral tem algumas características que nos ajudam a pensar sobre os textos que

3 Segundo Machado (2004), “apesar de o autor mais associado ao conceito de pânico moral ser, inegavelmente, Santley Cohen, a noção é utilizada, pela primeira vez, por Jock Young, que refere um ‘efeito espiral’ [...] entre os media, a opinião pública, os grupos de pressão e os políticos, acerca da preocupação com o consumo de drogas. A noção é, um ano mais tarde, em 1972, utilizada por Stanley Cohen no livro *Folk Devils and Moral Panics* (1987), a propósito da inquietação gerada pelas confrontações e episódios de vandalismo protagonizados por dois grupos rivais – os Mods e os Rockers – em algumas estâncias balneares inglesas, articulando, propriamente, a primeira teoria do pânico moral”. (p. 60).



tratam de sexualidade e gênero, em especial o texto em análise. Para tal discussão, baseio-me em Mikolsci (2007) e Machado (2004).

O pânico moral representa uma suposta ameaça à ordem estabelecida, como algo que se “desvia” do que é considerado normalidade. Com isso, ocorre uma “ameaça” aos valores e à moralidade de determinada sociedade. Constituem-se em temores sociais e coletivos, bem como em medo de transformações profundas em instituições como a família burguesa e patriarcal.

Os pânicos morais, termo usado no plural por ser de ordem e organizações diversas, são, especialmente hoje, produzidos e disseminados muito rapidamente pelas redes mundiais de computadores. Eles apresentam outras características a destacar: processos sociais marcados pelo temor por mudanças sociais; não admissão de espaço para a dúvida e o questionamento; difusão de um temor coletivo na medida em que se passa a ideia de que a sociedade está moralmente ameaçada. “O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”. (MISKOLCI, 2007, p. 114). Junto a esses discursos que provocam temor e pânico nas pessoas, surge a ideia de que se tem de salvar a ordem social de determinada cultura. Os discursos juntam-se a assuntos muito temidos, como a pedofilia, a dissolução da família, a destruição da infância, a dissolução dos gêneros, dentre tantos outros, como vimos no texto em análise.

Miskolci assegura que “Cohen criou o conceito de pânicos morais para caracterizar a forma como a *mídia*, a



opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos”. (p. 111). Para Cohen, segundo Miskolci, o pânico ou pânicos morais surgem em caso de aparente perigo dos valores e interesses da sociedade. A característica de algo que se tornará temor social é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela *mídia* de massas. Criam-se ‘barricadas morais’ preenchidas e instigadas por algumas pessoas que quase sempre utilizam de concepções radicais. Nessas ideias, como o texto que ora analisamos, que em geral circulam pela internet e meios correlatos, “especialistas” fazem seus diagnósticos e apontam soluções quase sempre inquestionáveis sobre a questão que apresentam ao/à leitor/a.

“O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social”. (MISKOLCI, 2007, p. 112). O governo dos corpos infantis parece ser algo amplamente disseminado nos textos. Marisa Lobo em seu texto assegura com um tom de denúncia, que provoca pânico especialmente nos/as familiares de crianças em idade escolar, que a escola está provocando importantes sequelas na constituição das subjetividades das crianças, tornando-as, inclusive, ‘predadoras sexuais’ e ‘presas fáceis’ para a pedofilia. Esses elementos provocam o temor das pessoas leitoras a ponto de as induzir a se opor veementemente a que essas temáticas sejam abordadas na escola. O pânico é moral “porque o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada dela”. (MISKOLCI, 2007, p. 112). O autor nos leva a pensar sobre o que está por trás do medo. O mesmo me pergunto sobre os mecanismos da *mídia* social, produzida e circulante pela internet. Pergunto o que tais mecanismos provocam nas pessoas, sobretudo nas



menos escolarizadas, a respeito de assuntos sobre gênero e sexualidade na infância. Para muitas delas, o que os referidos textos propagam é a mais ‘pura’ verdade. O texto que promove o pânico moral não provoca ou dá chance à dúvida e ao questionamento. Esses textos, tal como o que analisamos neste artigo, têm por objetivo evidente alertar a sociedade, provocando um temor coletivo sobre educação sexual, e discussão sobre gênero e sexualidade nas instituições educativas. Provocam reações de negação e rejeição de tais práticas, denunciadas sem nenhuma fundamentação teórica e sem relação de fontes.

O medo é fortalecido pela correlação com a ‘desorganização da infância’, que, de acordo com esse temor, pretenderia acabar com essa fase da vida, ou reforçar a relação do tema da sexualidade com a pedofilia, fazendo das crianças ‘cobaias’ de práticas nefastas que, na medida em que se fornecem informações desconexas e infundadas a respeito, as tornarão ‘presas’ fáceis das práticas sexuais adultas... O jeito de articular as ideias no texto analisado provoca o pânico no/a leitor/a, impossibilitando-o/a de pensar ou de ver o jogo que está se estabelecendo e legitimando com aquelas ideias, em sua maioria falaciosas e alarmistas.

Sempre há que se pensar sobre o porquê do medo e do temor que se está instalando na atualidade pela *mídia* social (dente outros meios). Como Miskolci, pergunto-me quem se beneficia com os pânicos morais? Que instituições culturais ganham em provocar esse temor? “Quem ganha se um determinado assunto é reconhecido como um perigo para a sociedade”? (MISKOLCI, 2007, p. 116). Que ganhos são esses?



Como tudo isso nos afeta a nós professores e professoras de crianças? Como pesquisadoras e pesquisadores dessas temáticas?

Acredito que uma das pistas desafiadoras nesse momento histórico é pensarmos e nos questionarmos constantemente sobre tudo isso; provocar o debate aberto e a discussão sobre assuntos outrora silenciados e agora amplamente alardeados de forma errônea, assustadora e alarmista. O que se pode pensar sobre os pânicos morais é que eles são definidos como uma ameaça aos valores e interesses sociais, e são apresentados de maneira estereotipada.

São caracterizados, segundo Machado (2004), por generalizações, com mensagens exageradas, conceitos sem fundamentação teórica; produzem ‘bodes expiatórios’, evidenciando os possíveis problemas sociais; identificam um grupo vulnerável (no caso do texto em análise, as crianças). Também apresentam como propósito o alarme público, provocando temor e medo, bem como promovem ‘cruzadas morais’ entre o bem e o mal (maniqueísmo). Para isso, promovem, com seus discursos, um certo consenso hegemônico. Machado, utilizando-se dos escritos dos autores Goode e Ben-Yehuda (1994), ajuda-nos a definir o pânico, ou os pânicos morais. Apresenta alguns critérios para a definição de pânico moral: a) exagero do problema por parte de seus ‘porta-vozes’; b) inexistência de provas de que o problema seja de fato real; c) aumento brusco da atenção concedida a um tema.

Assistimos, nos últimos anos, a uma profusão de pânicos morais sobre as temáticas de sexualidade e gênero, sobretudo no campo das escolas. A autora Marisa Lobo (2014) utiliza-se de vários elementos para produzir e alimentar tais pânicos. Utiliza palavras como perigo, banalização sexual nas escolas, riscos à



saúde da criança, preparo das crianças para a indústria do sexo e para a pedofilia. O medo e o temor da pedofilia estão muito presentes e sustentam a ideia do pânico moral presente no referido texto e por ele legitimado. O texto não apresenta conceituações científicas, mas visa a promover o tema de forma alarmista, sem apresentação de provas, e num tom que provoca o temor e o medo sociais, sobretudo junto aos/as familiares das crianças em idade escolar. O tema é tratado de forma exagerada. A autora se coloca como porta-voz da moral e dos bons costumes; apesar da ausência de provas sobre as denúncias, expressa aumento brusco dos temas denunciados.

Vejo que precisamos estar atentas/os a esses mecanismos da promoção dos pânicos morais sobre essa e outras temáticas. Tentar apreender os elementos de articulação e produção desses pânicos nos ajuda a pensar sobre como podemos questionar tais 'verdades' em voga e que nos afetam como estudiosos/as dessas temáticas e/ou como professores/as das escolas que tentam promover com as crianças algum diálogo neste sentido. O desafio é enorme, mas precisamos enfrentar esses mares revoltos das certezas inquestionáveis e dos temores provocados pelos pânicos morais. Proponho uma constante reflexão a respeito; um diálogo ético e a possibilidade de problematizar esses elementos sociais e culturais contemporâneos com as crianças e seus familiares. O debate público e dialógico precisa ocorrer para que possamos questionar; com isso, espera-se diminuir os pânicos e os sustos/medos que eles provocam; somente o diálogo aberto poderá relativizar as preocupações/temor com os temas que envolvem sexualidades e gêneros nas infâncias.



Referências

BARROS, Roberta Dias de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; BRINO, Rachel de Faria. Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 93-110, jan./abril, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>.
Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: tema transversal de orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSTANTINE, Larry; MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil**. Novos conceitos. Novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

ESCARTÍN, Maggie. **Abuso sexual**: uma guía para acercarse al tema. Disponível em:
<<http://es.slideshare.net/corhumanizando/abuso-sexual-cartilla-sobre-el-tema-escrita-por-maggie-escartin>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

ESCOLA sem partido. Educação sem doutrinação. **Educação Moral**: direito dos pais. Disponível em:
<<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral?start=12>>.
Acesso em: 19 mar. 2016.



FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas**. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (v. VII – 1901-1905).

GOODE, Erich; BEN-YEHUDA, Nachman. Moral panics: culture, politics and social constructon. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto/CA, v. 20, p. 149-171, 1994.

LOBO, Marisa. **Educação sexual nas escolas outro crime do MEC (PT)**. 2014. Disponível em: <<http://verdadesufocada.comunidades.net/educacao-sexual-nas-escolas-outro-crime-do-mec>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interacções**, Coimbra, n. 7, p. 60-80, 2004.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades... *In*: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 35-46.

RIBEIRO, Marcos. **Mamãe, como eu nasci?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Livros infantis para prevenção do abuso sexual**



infantil: uma revisão de estudos. **Temas em Psicologia**,
Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 353-361, 2014.

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade na infância: dilemas da
formação docente. *In*: XAVIER FILHA, Constantina (Org.).
Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias.
Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 47-58.

XAVIER FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Educação para a
sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade
sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades,
a igualdade de gênero e as diversidades na educação das
infâncias. *In*: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.).
Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias.
Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 17-34.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e
infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS,
2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na
infância: circulação de ideias na internet. **Revista Ártemis**, João
Pessoa, v. 22, n. 1, p. 85-100, jul./dez., 2016.

SEXUALIDADES DE CRIANÇAS PEQUENAS

“Comecei com a vida sexual muito cedo, com dois anos e meio”

Ailton Dias de Melo
Cláudia Maria Ribeiro

Um documentário e muitas possibilidades para problematizações

Este texto é parte da dissertação que propôs-se a problematizar as transgeneridades considerando os referenciais pós-estruturalistas, feministas, queer e a teorização foucaultiana. A escrita foi deflagrada a partir de enunciados e discursos desvelados pelo documentário brasileiro - de gravata e unha vermelha - da psicanalista, roteirista e diretora Miriam Chnaiderman, que explora em diversas entrevistas o universo transgênero.

Várias personalidades intensas, transgressoras e provocadoras, do mundo da moda, da música, do teatro, da publicidade e da militância transgênera estiveram presentes na dissertação (MELO, 2017). Através do documentário nos encontramos com Dudu Bertholini, Candy Mel, Laerte, Rogéria, Johnny Luxo, Letícia Lanz, Bayard Tonelli, João W. Nery e Ney Mato Grosso, Taís Souza, Bianca Soares, Eduardo Laurino, Samanta Aguiar, Léo Moreira Sá, Walério Araújo. A seu modo cada personalidade convidada narra como se constituíram ou se constituem todos os dias na expressão de

gênero ou não gênero com os quais se identificam ou escolhem viver e se expressar.

A decisão metodológica foi a de realizar a pesquisa via problematizações. Esse fazer, nós assumimos tendo como referência o sentido dado por Michael Foucault em suas investigações. Segundo Revel (2011),

nos últimos dois anos de sua vida Foucault utiliza, com uma frequência cada vez maior, o termo “problematização” para definir sua pesquisa. Por “problematização” ele não entende a reapresentação de um objeto preexistente, nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe, mas “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que introduz algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)”. (p. 123).

Diante disso a problematização consiste numa ação investigativa e, como nos ensina Fischer (2012), vamos buscar pensar as coisas, tomando distância em relação ao que vemos e ao que sabemos, para que seja possível transformar constatações em problemas a serem pensados, investigando o que possibilitou, em um determinado tempo, a instalação de modos de saber, de poder, de ser e estar no mundo.

Assim, nosso material empírico foi estruturado predominantemente com as apresentações orais; são entrevistas; há um constante dizer de si, são inúmeros relatos de vida, de

lutas, de experiências e de concepções teóricas. Por isso nos dedicamos de modo bastante peculiar à escuta. É claro que sem deixar de considerar todo o universo das imagens, das músicas, das cores, atentos a planos, e cortes que emolduram os discursos. Buscamos atingir a linguagem cinematográfica.

Para a escrita deste artigo focamos, primeiramente, no que diz, no Documentário em tela, inclusive assumindo parte da frase que se segue, no título deste artigo:

“Comecei com a vida sexual muito cedo, com dois anos e meio, aos sete eu descobri que era proibido. Isso me causou um desespero muito grande porque era uma brincadeira muito gostosa”. (00:26:53)¹.

No contexto da concepção da sexualidade da criança pequena como pureza, inocência e assexuada a afirmação de Tonelli causa verdadeira afronta ao que se concebe das expressões das sexualidades das crianças. Mergulhamos, para muitas pessoas, no campo do absurdo. O assunto negado nas famílias, nas escolas, nas igrejas é vivido e compartilhado de modo espontâneo entre as crianças quando não são tolhidas. Rogéria ao dizer de sua infância afirma:

¹Todas as informações verbais (transcrições literais, ou referências das falas dos participantes do documentário *De gravata e unha vermelha*) possuirão, a partir daqui, o indicativo do tempo em que aparecem no DVD. O formato adotado será o de indicação de “hora:minuto:segundo”. Adotamos esta prática como meio de facilitar possíveis buscas no filme através do temporizador de tela.

Desde criança “Eu já tinha uma personalidade muito marcante porque eu não apanhava dos garotos, eu batia neles, eu brincava de futebol, enfim, brincava de Cleópatra com oito anos, de Jane, de Tarzan; tive uma vida ótima (...). Eu só detestava bonecas, brincar de comidinha ou como atriz dizer que estava grávida, achava ridículo porque odeio bonecas. Mas eu já chegava e gostava dos carinhos aos oito ou nove anos; e não eram eles, era que já era uma mocinha”. (00:27:30).

A fala de Rogéria amplia a questão da sexualidade na infância/início da puberdade ao apontar para a orientação sexual e a identificação de gênero entre “oito ou nove anos”. Segundo ela, até então reconhecida pela família como o garoto Astolfo Barroso Pinto, brincava de modos diversos com transições espontâneas entre o que se diz ser para meninos ou para meninas, borrando as fronteiras e ainda alude a desejos de carinhos de outros meninos se sentindo uma mocinha.

Embora Rogéria em sua fala passe com naturalidade do jogo de futebol à interpretação de Cleópatra, tratando simplesmente do brincar no geral, infelizmente, nem sempre as coisas são tão simples. Existe uma rígida distinção entre o que é de menino (homem) e o que é de menina (mulher) em vários campos de experiências, por toda a vida humana, não só na infância.

Quando olhamos para os jogos, as brincadeiras e os brinquedos isso não é diferente. A divisão de gênero, concebida

em uma lógica binária com polos no masculino e no feminino se revela nos discursos do que pode e não pode, nas sessões divisórias das lojas especializadas em artefatos para crianças, nas estratégias de *marketing* das embalagens e das propagandas de brinquedos e jogos, na divisão de grupos feita nas instituições escolares para a hora da brincadeira e da educação física, nos presentes escolhidos para as datas especiais, e inclusive nas cores que envolvem tudo isso.

Léo Moreira dizendo de suas memórias de infância lembra que no primeiro dia de aula sua mãe o vestiu com um uniforme feminino. Ele contestou questionando a mãe sobre o porquê teria que usar aquela saia que não o atraía. Léo Moreira traduz com ênfase a imagem do passado:

“Ela olhou para mim, nos meus olhos e falou: ‘mas você é uma menina’”. (00:11:30).

Para muitos, entre o azul e rosa, parece não existir mais nada. Ou uma cor ou outra para marcar como que um território onde se pode transitar, brincar, jogar e se constituir. No campo do feminino ou do masculino é que desde muito cedo o ser humano deve crescer dado apenas àquilo que lhe é próprio segundo seu gênero, “naturalmente” associado a sua conformidade biológica de fêmea ou macho. Em todos esses processos percebemos que há uma implicação bastante evidente entre a sexualidade e o brincar, os brinquedos e os jogos. Isso é dado, na maioria das vezes, não pode ser discutido. Crianças são tidas como assexuadas, e devem ser “marcadas” pelos limites do gênero que lhe é atribuído no nascimento em função de seu órgão genital.

Os brincarões das crianças... das crianças!

A visão que vigora exclui e/ou pelo menos nega, considerando invisíveis as múltiplas alternativas de vivências não lineares de relações entre sexo, gênero e desejo. Diante desse contexto conseguimos perceber como e porque se dão os direcionamentos lineares dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras em nossa sociedade. Há o que é de menino e o que é de menina e romper esses limites, muitas vezes, chega a gerar grandes transtornos sociais, provocando desconfortos e desconfianças, devido à construção da relação direta da orientação sexual e as expressões de gênero. Meninos não podem brincar com “coisas de meninas” e vice-versa... Mas não podem? Por quê?

Brougère (1995), em sua obra “Brinquedo e Cultura” considera o brinquedo um produto de uma sociedade com traços culturais específicos e é ainda um revelador da cultura que o produz. Assim, o brinquedo representa em forma de síntese o modo como a sociedade concebe a criança e prevê esse desenvolvimento. Revela os conceitos de infância que um grupo social tem e como projeta seus medos e anseios.

Com os conceitos de Brougère podemos visualizar o brinquedo como um espelho da sociedade, e nele é possível buscar compreender o que ele reflete e como reflete da sociedade em que foi produzido. A definição rígida e binária das expressões de gênero de um grupo social cria expectativas sobre o desenvolvimento dos novos membros do grupo que desde cedo devem se desenvolver para responder a um padrão

esperado. Para que isso aconteça é preciso disciplinar as práticas, garantir a manutenção da verdade discursiva dominante. Por isso a construção de brinquedos como artefatos culturais e o direcionamento dos jogos e das brincadeiras são criteriosamente assistidos por uma sociedade disciplinadora que se esforça para garantir a correta formação cultural das crianças. Nesse processo é sempre bem marcada para que se mostre evidente a partilha dos sexos, o que é de menino e o que é de menina.

Tomando os conceitos de Brougère (1995), na concepção do brinquedo como um artefato cultural que reflete a sociedade e ampliando isso para os jogos e as brincadeiras, percebemos que não há na constituição em si de cada um deles, uma marca definida de gênero. As demarcações aparecem nas suas expressões, no *modus operandi*. No modo de como se pode ou se deve brincar/ jogar é que há uma impressão socio cultural feita num tempo e num espaço, por questões ideológicas de limites de gênero. Há um discurso que diz o que é de menino ou de menina. O que pode um e outro é o que efetiva uma verdade para a manutenção de uma concepção de expressão binária de gênero, que é mantida por disputas de poder.

Sendo uma menina é necessário que bem cedo comece a se comportar como se espera do gênero determinado, até por que, no mundo em que vivemos os marcadores sociais indicam que não cabe a uma criança a discussão sobre suas identificações e seus prazeres. No entanto, a percepção das crianças quanto às suas identificações e desejos de expressão se delineiam muito cedo e por não ser possível nem ao menos falar sobre isso, as questões de gênero podem provocar sofrimentos que se estendem por muito tempo. Letícia Lanz afirma no documentário que:

“Do momento que eu descobri que era Letícia, até eu me assumir como Letícia se passaram cinquenta anos”. (00:12:32).

Num dos relatos de Letícia Lanz (00:16:38), a participante demonstra emoção ao conservar um tom de voz constante que só modula para se aproximar de um sussurro ao narrar parte de sua vida, evocando a memória de quando tinha quatro anos. Nessa época o menino Geraldo desejava ser uma menina e viver envolta a tudo que é próprio, do que é tido próprio pela convenção de significado da norma binária de gênero. Queria uma boneca. O objeto extremamente proibido pelos pais é concedido pela avó, que segundo Lanz a compreendia e acolhia como de fato é. De posse da boneca, Letícia talvez no afã de ser de fato a menina que corresponde aos anseios de ser mulher, segundo nossa sociedade, quer brincar como aquela que se prepara para a maternidade. Parece ser para isso que servem as bonecas na atual conjuntura heteronormativa, para ensinar a arte do cuidado materno.

Como quem cuida de um bebê Letícia lava a boneca deixando vir à tona algo que é tido como natural em uma mulher. No primeiro e único banho vê sua boneca feita de celuloide se desfazer. Chora! Chora durante três anos a boneca efêmera desfeita nas águas. A boneca que se desfaz não é apenas um brinquedo que desmancha. É um sonho a ruir, um castelo de sonhos que se num momento parece sólido e firme é surpreendido por uma água revolta da não aceitação.

Os pais se alegram com o incidente. Não há mais boneca. Uma “água bruta” que não permite a navegação de

barcos que consideramos frágeis fez sucumbir a boneca, embarcação que a conduziria a outro universo, o feminino.

Para Letícia Lanz naquele momento ser menina era algo frágil, embora fruto de um grande desejo. Mas ela resiste, cria outros caminhos e mesmo que isso demore cinquenta anos a Letícia adulta é de luta. Assume enfrentamentos, confrontos, mesmo tendo um comportamento bastante discreto e sutil, com gestos e postura delicada, voz tênue, hoje amadurecida se mostra forte. No entanto se comove diante das memórias da infância e da boneca desfeita na água.

O instigante é que na resistência Letícia Lanz usa do mesmo elemento que outrora destruiu seus sonhos, diz ter assumido esse nome em batismo que ela mesma realizou na pia da vida. A água que desfez a boneca de celuloide marcou o rito de passagem que fez “nascer” a boneca Letícia; água é matéria elementar para um batismo de pia. É a mesma água onde navega nossa “nau” de transgêntes. Lanz mesma se reconhece um pouco boneca e vê na usurpação do sonho infantil uma explicação para as escolhas de hoje.

“Sempre gostei de me produzir, de ser bem Barbie, e ser inclusive aquele modelo de mulher que minhas amigas feministas, costumam tanto jogar pedra. Mas é que acho que sou tão legal que elas me aceitam... É que ainda tenho aquela imagem de mulher que me foi roubada ao longo da vida”. (00:39:13).

Na fluidez do poder há sempre possibilidade de resistência, como alude Foucault (2007), Letícia resiste em se

fazer como boneca e não só isso, se faz de uma forma transgressora e nova de modo a poder ser para os que veem depois o sinal das novas trilhas que podem ser construídas. Não é apenas uma boneca, caminhando na vida, se torna uma “senhora boneca”... com pênis. Uma “boneca com pênis”. Uma outra boneca possível.

Não pensar, questionar, e falar sobre a sexualidade e gênero e diversidade nas infâncias e dar voz às crianças e adolescentes é o começo de incontáveis problemas e sofrimentos. Algumas pesquisas, como a de Natacha Kennedy realizada na University of London/Inglaterra, sugerem que:

...uma significativa maioria de pessoas transgênero toma consciência de sua identidade de gênero em tenra idade. Assim, a maioria das crianças trans passam maior parte, ou todo período escolar, sentindo que têm uma identidade de gênero que é diferente daquela que têm que representar. Argumenta-se que o longo período de ocultação e supressão pode levar a problemas. Os consequentes sentimentos de culpa e vergonha parecem representar problemas significativos a estas crianças quanto a seus fracassos na educação e em outras áreas de suas vidas. (KENNEDY, 2010, p.21).

Para questionarmos um pouco tudo isso, mergulhamos nessa problematização com alguns acenos da teoria da sexualidade infantil proposta pelo precursor da Psicanálise.

Questionando o vir-a-ser e mergulhando em devires

Muito já se disse sobre a sexualidade infantil. Freud foi dos primeiros teóricos a enfrentar essas questões. Nos Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, que começou a ser escrito em 1905, Freud (2006) inicia sua discussão tratando de algo bastante polêmico, destacando a crença do senso comum na ausência de pulsões sexuais na infância. Acreditava-se comumente que apenas na fase de maturação, a pulsão sexual se faria sentir, sendo expressão nas manifestações de atração externa de um sexo sobre o outro, o que levaria a uma união sexual.

Freud (2006), além de apontar para uma sexualidade bem mais precoce que a imaginada, chamou a atenção ainda para o fato de que situações em que as relações no campo da sexualidade podem se desenvolver em sentidos bem diversos daqueles estabelecidos previamente, apontando “desvios” quanto ao objeto sexual e quanto ao alvo (objetivo) sexual. “O objeto sexual é a pessoa de quem procede a atração sexual e o objetivo sexual é o ato a que a pulsão conduz”. (GARCIA-ROZA, 2009, p. 96).

O psicanalista defende que, ao contrário do que se costuma acreditar, a criança é sexual desde sua concepção, considerando que já no início da infância a sua sexualidade começa e ser construída de modo concomitante a seu desenvolvimento. No entanto, é preciso considerar que essa influência de sedução inicial que Freud aponta está no campo de uma fantasia inconsciente de que todos de modo universal foram seduzidos pelos pais.

Ao recusarmos o reconhecimento de uma sexualidade infantil, o que estamos fazendo é negar o reconhecimento dos nossos próprios impulsos sexuais infantis, isto é, estamos mantendo o interdito que sobre eles lançamos na nossa infância. Assim, o “esquecimento” por parte do saber da sexualidade infantil é uma das formas pelas quais se manifesta a recusa de nossa própria infância perversa. (GARCIA-ROZA, 2009, p. 98).

Na concepção de Freud, a sexualidade infantil se expressa na experiência da sexualidade que se constrói em uma trama perverso-polimorfa, ou seja, via arranjos múltiplos de prazeres, onde tudo pode ser objeto de satisfação sexual. Há variações não só de escolha de objeto, mas do modo como se deseja e como se quer alcançar ou mesmo se submeter a esse objeto nas variáveis possibilidades de relações.

No entanto, “faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado da puberdade”. (FREUD, 2006, p. 163). A atenção que se deve dar a isso reside no fato de que não se trata apenas de um equívoco inconsequente; para Freud a ignorância sobre a sexualidade infantil é o que gera pouco conhecimento sobre as condições básicas da vida sexual. “Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes”. (FREUD, 2006, p. 163).

Uma vez que a criança possa obter e aprender a obter prazer sobre seu próprio corpo, temos uma vivência

autoerótica, que vai variar segundo a descoberta das áreas mais erógenas e que é perversa uma vez que não se constitui no campo do coito determinado à reprodução. A criança entra em uma fase libidinal, que designa uma etapa do desenvolvimento sexual da criança, caracterizada por certa organização da libido, determinada, ou pela predominância de uma zona erógena ou por um modo de relação de objeto. (GARCIA-ROZA, 2009).

O autoerotismo remete a uma sexualidade centrada em partes do corpo que o sujeito ainda não reconhece como uma totalidade. O corpo ainda não é psiquicamente reconhecido como uma unidade, pois há delimitações ainda em construção que fazem com que o aparelho psíquico faça diferença entre o Eu e o Outro. (CORREA; SILVA, 2015).

A fase oral como período durante o qual o prazer está concentrado de modo predominante e se desencadeia da cavidade bucal e dos lábios, sendo o ato de mamar uma intensa fonte de prazer, isso é vivido em contato direto com o seio da mãe ou em algum meio que possa substituir esse seio. “O lábio da criança é uma área erógena, definida como uma parte da pele ou da mucosa, que provoca qualquer sensação de prazer. A sensação do fluxo cálido do leite junto à fome pode proporcionar uma sensação prazerosa”. (CORREA; SILVA, 2015, p. 60).

Na fase anal a concentração libidinal acontece na zona erógena anal. Nessa fase toda relação de objeto volta-se para a função de defecação e as fezes adquirem valor simbólico. Durante a defecação a criança experimenta sensações de prazer ao lado das sensações dolorosas, mas é preciso que ela esvazie o intestino e essa necessidade é mostrada como importante por um Outro. Há um conjunto de signos que envolvem esse ato e há um lugar especial para isso. Em função de tanto investimento

de esforço para que a defecação aconteça, a criança sente que se trata de algo importante.

Freud (2006) chama atenção para o fato de que embora a criança esteja de certa forma bastante centrada no autoerotismo, não é isenta de busca de prazer já num outro que não ela mesma.

[...] devemos admitir que também a vida sexual infantil, apesar da dominação preponderante das zonas erógenas, exhibe componentes que desde o início envolvem outras pessoas como objetos sexuais. Dessa natureza são as pulsões do prazer de olhar e de exibir, bem como a de crueldade, que aparecem com certa independência das zonas erógenas e só mais tarde entram em relações estreitas com a vida genital, mas que já na infância se fazem notar como aspirações autônomas, inicialmente separadas da atividade sexual erógena. A criança pequena é, antes de mais nada, desprovida de vergonha, e em certos períodos de seus primeiros anos mostra uma satisfação inequívoca no desnudamento do corpo, com ênfase especial nas partes sexuais. A contrapartida dessa inclinação tida como perversa - a curiosidade de ver a genitália de outras pessoas - provavelmente só se torna manifesta um pouco mais tarde na infância, quando o obstáculo do sentimento de vergonha já atingiu certo desenvolvimento. (FREUD, 2006, p. 180).

Na fase fálica, há reconhecimento da existência de uma organização da sexualidade que, ainda na infância, já guarda semelhanças com a do adulto. “A libido é a energia que se desloca para um objeto de prazer, é tanto de natureza feminina como masculina, estabelecendo *a priori* que a zona erógena na menina é no clitóris e no menino na glande”. (CORREA; SILVA, 2015, p. 60). Apenas o pênis é então representado psiquicamente, enquanto o clitóris é reduzido a um pequeno pênis. Segundo Freud (2016), apenas mais tarde é que nas fantasias infantis acontecerá a diferenciação dos dois sexos.

Correa e Silva (2015) indicam que é nesta fase que se inicia o complexo de Édipo. Diante da ameaça da castração, se estabelece então um interesse narcísico do menino pelo seu próprio pênis e na menina pela ausência de pênis. A diferenciação dos sexos, na menina é suscitada em função do desenvolvimento de uma inveja do pênis. “Todo esse processo vai acarretando sentimentos com os pais, sendo assim, um ressentimento com a mãe por não ter dado o pênis e tendo o pai como objeto de amor, pois este pode dar um pênis ou algo que equivale a ele desse modo, um filho”. (CORREA; SILVA, 2015, p. 61).

Essa escolha de objeto se efetua, no entanto, em “dois tempos”, ou em “duas ondas”. “A primeira delas começa entre os dois e os cinco anos e retrocede ou é detida pelo período de latência; caracteriza-se pela natureza infantil de seus alvos sexuais. A segunda sobrevém com a puberdade e determina a configuração definitiva da vida sexual”. (FREUD, 2006, p. 188). Essa bitemporalidade da escolha objetal é extremamente importante no desencadeamento final do processo, porque os resultados da escolha objetal infantil se

estendem durante os períodos seguintes, sendo conservados ou renovados posteriormente.

Chegando à fase genital, Correa e Silva (2015) explicam que, a caracterização dessa fase se dá pela tentativa de organização das pulsões parciais das zonas genitais que só se efetivará mais tarde. Já nas experiências da sexualidade infantil objeto e alvo sexual já são realidades, no entanto esse processo se dá em consonância com o desenvolvimento derivado do Édipo se efetivando na puberdade.

É com o início da puberdade que o desenvolvimento da sexualidade começa a tomar sua forma adulta. As pulsões sexuais, até então marcadas por uma forma auto erótica de obtenção de satisfação, encontram finalmente um objeto sexual em função da combinação das pulsões parciais sob o primado da zona genital. (GARCIA-ROZA, 2009, p. 106).

Toda essa resenha do pensamento de Freud é só mesmo para que possamos ter um ponto de partida para nossas discussões sobre as sexualidades no universo das infâncias. Partindo do pressuposto que as crianças são privadas de sexualidade se afirma que sobre isso também não se deve falar, pelo menos a elas.

Debruçamo-nos no texto que problematiza essas questões intitulado Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “Lá onde a polícia dos adultos não advinha nem alcança”. (RIBEIRO, 2009). Navegamos entre a interdição e as vivências, mostrando que onde tudo é proibido é que as coisas acontecem.

Evocando Carlos Drummond de Andrade (2014) no poema *Certas Palavras*, apontamos para um silêncio sobre a sexualidade da criança que é restrito aos adultos e seus dispositivos de cerceamento, no entanto descortina o fato de que há para as crianças outros lugares possíveis “que a polícia dos adultos não alcança”. Um outro lugar, heterotópico, onde a sexualidade se constitui como enigma para os adultos. Se palavras que definem partes do corpo não podem ser ditas, embora sejam simples, longe do olhar policial, essas partes de nomes não ditos são tocadas, estimuladas, descobertas.

“As crianças transgridem, rompem binarismos, resistem”. (RIBEIRO, 2009, p. 61). Navegando pelo ensaio sobre *A água e os sonhos* de autoria de Bachelard (1998), Ribeiro (2009) nos recorda que segundo um dos maiores nomes da epistemologia, na humanidade os primeiros interesses psíquicos que marcam nossos sonhos são os de ordem orgânica. Nossos próprios corpos geram nossas fantasias e desejos de saciar o prazer.

No universo das crianças jogos e brincadeiras são, em sua maioria, estimulantes corporais, contatos, toques, texturas, frio, calor. Ribeiro (2009) ressalta que a água, tão presente nas brincadeiras, é um elemento que toca os corpos, escorre por eles e provoca, instiga descobertas. As águas são eróticas² e já os primeiros banhos fontes de prazer.

As crianças são capazes de habitar os mistérios do mundo. As brincadeiras infantis constituem-se numa maneira da criança organizar o seu mundo, de apropriar-se das relações com outras crianças e adultos. A

²<http://www.fastore.pt/museu/site/aEroticaMergulho.php>

riqueza de sua sensibilidade e de sua expressão fazem-na inventar jogos que possibilitam descobertas de si mesma e do outro. E os jogos com seu corpo escapam aos limites que os adultos tentam impor. E elas transgridem! Nos rios, nos quintais, no mar, nos banhos e... nas banheiras. A sensação de imersão do corpo em água tépida é fonte de relaxamento, de brincadeiras e prazer sensual; o prazer de flutuar. O movimento de rodar, de ser transportado de um lado para o outro. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Com as crianças aprendemos sobre o que é “proibido”. Frente ao poder que silencia as expressões das sexualidades das crianças, elas constituem as suas resistências. O devir-criança é uma resistência permanente, uma potencialidade de processos de transformação. As crianças sentem prazer e fogem ao controle:

a ideia de devir está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc., podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Para mim esta é a mola-mestra da problemática da multiplicidade e da pluralidade, e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico (...) eu oporia à idéia de reconhecimento de identidade uma idéia de

processos transversais, de devires subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais”. (GUATTARRI; ROLNIK, 1993, p. 72).

O cotidiano está impregnado das relações de poder, mas também de movimentos de resistência. A micropolítica da criança envolve pessoas que, constantemente, apresentam modelos estereotipados, tanto em relação a sexualidade quanto ao gênero. Existe o controle das crianças no exercício da sexualidade, mas também existem linhas de fuga. A criança escapa, “esperneia”. A criança tenta produzir modos de subjetividade, originais e singulares, resistindo à serialização e expressa sua sensibilidade.

O convite, portanto, é para problematizar as metanarrativas, as generalizações. As palavras não dão conta de nomear o enigma que é a sexualidade das crianças. Quanto delírio classificatório: despertar sexual, zonas erógenas, auto-erotismo, prazer, pulsão sexual, excitação sensorial, libido infantil, dentre outras as palavras seguem inventando as coisas. As estruturas sociais, organizadas justamente pelos adultos – família, escola, igreja – se esforçando para controlar, limitar e proibir a expressão sensual infantil. O convite é para questionar o vir-a-ser (RIBEIRO, 2009), a delimitação de fases, de estágios, de períodos, de etapas e mergulhar no referencial Larrosa (1999) que diz da “presença

enigmática da infância” sem propostas de decifrá-la.

Finalizando o que não tem fim com a ambiguidade das sereias

Se as expressões das sexualidades das crianças traduzem tantos desencontros, a transgeneridade amplia e muito nossas possibilidades para questionamentos. Partimos do documentário "Meu eu secreto" ("*My Secret Self*") exibido originalmente no programa 20/20, da rede americana ABC, em abril de 2007, e hoje disponível no *You Tube*. O vídeo apresenta a história de três crianças/adolescentes transgêneros, em idades de 06, 10 e 14 anos que são identificadas como Jess, Riley e Jeremy e revela parte de suas rotinas e seus desafios cotidianos, desde os primeiros indícios de algum tipo de incompatibilidade entre as determinações do sexo biológico e as expressões de gênero.

A análise de "Meu eu secreto" indicou o quanto o binarismo instituído atinge as pessoas em tenra idade gerando um grande desejo de adequação entre as atribuições. Quando uma criança/adolescente percebe alguma diferenciação entre “o que é” e o que lhe é atribuído/esperado aparece rapidamente um anseio de readequação para a chamada conformidade entre as constituições biológicas e suas percepções dos modos de ser e estar no mundo. Com isso crianças e adolescentes se confrontam com um grande e verdadeiro problema em uma sociedade que prima por constantes conformidades e

adequações e que se estrutura sobre construções de consequências lineares e uniformes para as causas e os efeitos.

Fica evidenciado nos relatos de Jess, Riley e Jeremy, no início do documentário, o quanto a sociedade moderna exige que rapidamente tenhamos uma precisa localização do erro, da falha, do transtorno que precisa ser nomeado para ser revertido. Tão logo aparece a “incoerência” é preciso acionar mecanismos de diagnóstico.

Diante disso percebemos como procedem a análise e a postura de Butler (2003) indicadas por Cossi (2011), onde afirma que quando corpos e performances são reduzidos a uma oposição binária, tornam-se invisíveis e muito inviáveis outras possibilidades de se compreender as alternâncias que passaram a se configurar como transgressões perigosas. É em função disso que Butler vê emergência em deslocar a discussão do campo da patologia para o da política. Temos hoje no Brasil um cenário político que com um discurso conservador e retrógrado que relega gênero e diversidade sexual ao campo da “ideologia”, fazendo frente para impossibilitar que o assunto chegue às crianças/adolescentes de modo especial através da educação básica regular.

Sobre o que não se fala, forças diversas atuam livremente reforçando a lógica já instituída. Com isso a transgeneridade já na infância é submetida ao governo padrão de corpos e vontades de modo legitimado.

No documentário, as famílias de Jess e Riley quando interpeladas pela jornalista, que conduz uma espécie de investigação da transgeneridade, sobre como chegaram à aceitação de que algo de diferente acontecia em suas casas, indicam que depois de relutarem em acreditar, de um modo ou

de outro chegaram ao reconhecimento da realidade dos fatos, depois da procura de um especialista da área médica. (MY SECRET SELF, 2007a). Esse “profissional no assunto” tem o poder de determinar um diagnóstico de transtorno de identidade de gênero e sua ciência parece dar uma ordem mais aceitável a todas as coisas. Afinal trata-se de um transtorno; há uma verdade médica que alivia de certa forma as angústias de não saber como agir.

No caso da família de Jeremy, a consciência de que algo acontece de fato em sua vida só aparece depois de uma exposição dramática de sua condição e os episódios de automutilação. (MY SECRET SELF, 2007b). O que também aponta para um estado de alerta em função de um atentado contra o corpo e contra a vida, visto pelo discurso médico como fator grave de desequilíbrio.

Todos os casos nos revelam que temos modos de pensar, sentir e agir preestabelecidos por uma ordem social e cuja mudança se faz, muito lentamente e com dificuldade, pois foram normatizados pelas *Scientia Sexualis*. (FOUCAULT, 2014). Há a consolidação de um discurso chancelado pelo poder da “ciência” como já aludimos anteriormente.

A pequena Jesse (Meu eu secreto), com seis anos, na época da gravação nos faz perceber que em nossa sociedade prevalece o não espaço para expressões de pouca clareza e “ideal” determinação. Vivemos em uma cultura que não convive bem com a imprecisão. Jesse aparece no documentário exibindo seu fascínio pela ambiguidade representada pelas sereias. Elas estão em todos os cantos esculpidas, estampadas, pintadas e até mesmo desenhadas pela pequena Jesse. Mas, a identificação imaginária é contida pela lógica do real. Quando interpelada

sobre sua atração a garota diz que gosta das sereias porque elas “são diferentes de nós”.

Na cultura em que está inserida, Jess não pode ser ambígua. É preciso ter precisão na determinação do ser. Não podemos conviver com sereias, elas cantam o perigo do impreciso. Em um texto intitulado *A pequena sereia: Imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas*, desafiamos pensar:

[...] Ouvir o canto da Sereia exigiria riscos. Seria esse o risco que muitos adultos se recusam a correr frente às expressões das sexualidades e das relações de gênero da criança pequena? Ter a coragem de escutar o canto da Sereia seria problematizar as verdades naturalizadas e assumir que a criança expressa diferentemente do adulto suas sexualidades e que está imersa em roteiros estanques de gênero? Quais os riscos enfrentar para acolher diferentes maneiras que as crianças inventam para viver seus jogos das sexualidades e as várias formas de viver as masculinidades e as feminilidades? (RIBEIRO, 2014, p. 17).

Jesse é uma pequena sereia que canta seus mistérios, mas não pode assumir isso no grupo em que está inserida, precisa de uma vivência secreta. Mas elas, as sereias, são e não são diferentes de nós. São incertas, nós somos precisos. Somos? Tudo não passa de um equívoco de aparências. Somos ambiguidade. A norma regula o discurso, mas não controla o desejo. Jesse revela isso enquanto canta desafiando a “realidade”

a que está submetida: “No meu cantinho, na minha cadeirinha, eu posso ser o que eu quero ser nas asas da minha fantasia, e posso voar para um mundo novo, e o mundo irá abrir os braços para mim”. (MY SECRET SELF, 2007c).

Nossa vida social é subjugada a uma lógica dominante tão forte, que toda variação de vivência de gênero que foge do que se considera padrão e “normal” provoca desconforto e estranhamento e é encarada como uma constituição de erro, equívoco, falha, desvio. Tudo deve ser corrigido, como se tudo se limitasse a uma “redesignação” sexual. É o fechamento do elo, é designar de novo. É repetir a lógica, reforçar o discurso do isso ou aquilo. Só que no “nosso cantinho” é possível ser o que queremos ser? A partir de que idade? A partir de quando isso pode ser discutido?

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Certas Palavras**. 2014. Disponível em: <<http://www.literatura-brasileira.com/2014/01/certas-palavras-carlos-drummond-de.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Tópicos).

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p. (Coleção Questão da Nossa Época, 43).

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

CORREA, Claudete Justino; SILVA, Magali Milene. Aproximações entre o conceito freudiano de Super eu e o conceito de Imperativo

Categórico de Kant. **Analytica**, São João del Rei, v. 4, n. 6, p. 53-88, 2015. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/analytica/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

COSSI, Rafael Kalaf. **O corpo em obra: contribuições para a clínica psicanalítica do transexualismo**. São Paulo: nVersos, 2011.

DE GRAVATA E UNHA VERMELHA. Produção de Reinaldo Pinheiro. Roteiro de Miriam Chnaiderman. [S.l.]: Imovision, 2014.1 DVD (86 min). Documentário

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autentica, 2012. (Estudos Foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 117-231. (Standart Brasileira das Obras completas, 7).

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografia do Desejo. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

KENNEDY, Natacha. Crianças transgênero: mais do que um desafio teórico. **Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, p. 21-61, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2151>>. Acesso em: 23 set. 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELO, Ailton Dias de. “De gravata e unha vermelha”: transgeneridades e sexualidades. 2017. 189 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MY SECRET SELF. 2007a. Parte 1.3.15'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HC57MOD4Xqw>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MY SECRET SELF. 2007b. Parte 3/3. 11'32”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E0shS5vhtw0>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MY SECRET SELF. 2007c. Parte 2/3. 15'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i4pMGMM3XQs>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “Lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. *In*: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2009. p. 57-71.

RIBEIRO, Cláudia Maria. “A pequena sereia”: imaginário das águas, gênero e sexualidades de crianças pequenas. *In*: XAVIER FILHA, C. **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014. p. 15-27.



IDENTIDADES FEMININAS, MASCULINAS E CORPOREIDADES: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE TEXTOS HUMORÍSTICOS

Lucas Alves Lima Barbosa
Fabio Pinto Gonçalves dos Reis

Introdução: os caminhos da pesquisa

Esse texto problematiza as formas pelas quais as identidades de gênero têm sido representadas e fixadas por intermédio de textos humorísticos (charges, cartuns e tirinhas), compreendendo esses artefatos no vasto campo da pluridiscursividade, das relações entre saber-poder-verdade e da produção de significados sobre mulheres e homens. Esses textos, dotados de uma capacidade de produzir aquilo que a princípio apenas nomeiam, podem ser compreendidos como instrumentos de poder que subjetivam e agem sobre os corpos naturalizando-os e essencializando-os. A partir desse material selecionado buscamos identificar elementos para uma reflexão profunda acerca do modo como temos nos constituído enquanto mulheres e homens na sociedade contemporânea. Cabe ressaltar que nos pautamos, muitas vezes, em instruções ou normas naturalizadas em “perfis-referência” de condutas e comportamentos presentes inclusive em textos humorísticos de vários tipos.

Todas as nuances do “ser mulher” e do “ser homem” são passíveis, entretanto, de problematização. É necessário que cada



vez mais nos inquietemos e nos posicionemos de maneira crítica diante de representações estereotipadas, haja vista que essas significações incidem sobre vidas de mulheres e homens. De algum modo isso pode agir de forma a regular ou pelo menos dificultar inúmeras possibilidades de transcendência das normalizações por parte das pessoas.

Como propulsores metodológicos que subsidiam essa discussão, elencamos três contribuições principais. Em primeiro lugar, Paraíso (2014) traz algumas estratégias extremamente úteis para nossos campos de pesquisa, como posturas a serem exercitadas pelas/os pesquisadoras e pesquisadores que foram incorporadas nessa investigação, no intuito de auxiliar e encorajar aquelas e aqueles que têm se (des)encontrado nas perspectivas pós-críticas.

Em segundo lugar destacamos a cartografia, método de pesquisa fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (*apud* PARAÍSO, 2014) muito utilizado nos estudos relacionados à subjetividade. Nela a complexidade das relações e dos processos de subjetivação encontra um desejável e necessário amparo metodológico. De acordo com Romagnoli (2009, p. 169) a cartografia de Deleuze e Guattari se constitui em uma ferramenta de investigação exatamente para abarcar a “complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não se curvar aos dogmas reducionistas”. Nada há nada de seguro ou previsível no processo de cartografar uma dada situação, uma vez que isso exige vigilância constante da cartógrafa ou o cartógrafo no sentido de sempre evitar caminhos prontos, verdades pré-



estabelecidas ou conceitos estáticos. Cartografar requer coragem e desejo de transformação.

Em última instância, mas não menos importante, trazemos a análise do discurso com inspiração foucaultiana para descrever, analisar e problematizar os textos culturais que apresentaremos a seguir. Textos esses que serão compreendidos como enunciações com base em uma mesma formação discursiva, a fim de que possamos montar, desmontar, remontar, compor, decompor e recompor coisas já ditas/escritas por eles. É preciso ressaltar que Michel Foucault não nos deixou apenas um método de análise discursivo universal ou hermeticamente blindado a ser criteriosamente seguido. Na realidade, o autor discorreu sobre inúmeras possibilidades e nos forneceu inspirações metodológicas para, a partir delas, permitir analisarmos o que tem sido discursivamente produzido em cartuns, tirinhas e charges no que concerne às várias formas de viver as feminilidades e as masculinidades.

Na análise do discurso com inspiração foucaultiana não interessa buscar por detrás de um enunciado uma verdade oculta, um fato que repousa aguardando que alguém o descubra ou uma verificação fundante e transcendente. Nesse sentido, não pretendemos analisar as charges, cartuns e tirinhas procurando nesses materiais verdades sobre mulheres e homens, constatações definitivas ou comprovações irrefutáveis. A busca por um sentido último das coisas pode ser compreendida como uma ânsia de nossa formação moderna absolutamente cartesiana e racionalizada. Nada de definitivo ou permanente há por “de trás das cortinas” de um discurso, a não ser complexas e infinitas redes de saberes e relações que se complexificam na medida em que mergulhamos nelas. Conforme aponta Sech



Júnior (2009, p. 98), pode-se dizer que para “Foucault, abaixo da superfície de uma rede complexa formada por signos, existe uma trama infinitamente mais complexa formada por interpretações, sendo elas as responsáveis pelo surgimento dos signos”. Não há como, diante disso, permanecer na perseguição de um fato oculto no discurso, de uma segurança, de uma estabilidade ou de uma linearidade objetiva.

Diante disso, espera-se que esse capítulo possa contribuir não para fornecer respostas pontuais a perguntas subterrâneas, mas para fazer soar problematizações, levantar poeira e até mesmo produzir ainda mais questões acerca de como nos formamos nesses processos enquanto seres de linguagem e como lidamos com as normatizações e cristalizações de verdades.

Mulheres, homens e corporeidades

Na aventura de cartografar as identidades femininas e masculinas em charges, cartuns e tirinhas, é possível encontrarmos fortemente a questão do corpo em determinadas representações. Muitos textos humorísticos centralizam a corporeidade para gerar o humor, como é o caso do material que iremos analisar. No entanto, estamos aqui considerando o corpo em um sentido bem mais amplo do que usualmente é a ele atribuído, como será possível perceber a seguir.

Hooks (2003) chama nossa atenção para o dualismo metafísico ocidental que insiste na separação entre corpo e mente/alma. O mundo das ideias não deveria se mesclar, a partir desse dualismo, com as percepções corporais e nem com a



sensibilidade das experiências concretas. Essa autora descreve as implicações de tal separação para a prática docente, ao passo que “o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido”. (p. 115). Para ela, pouco ou nada se fala ou se considera sobre o corpo nas situações de ensino e aprendizagem, pois deveríamos estar, neste caso, no patamar das ideias. Esse legado dual e separatista foi sendo construído e alimentado ao longo de toda a história da humanidade, desde a antiguidade. Na Sociologia convencional e nas análises educacionais críticas, discussões relacionadas ao corpo são incomuns. Nas perspectivas culturais mais contemporâneas é possível perceber um crescente interesse na questão do corpo. Silva (2000) afirma que esse interesse decorre, entre outras coisas, da “centralidade do corpo na própria cultura contemporânea. Manter um corpo “elegante” por intermédio da dieta, do exercício físico, de drogas medicinais e de intervenções cirúrgicas parece ter se tornado uma das principais obsessões da sociedade atual [...]”. (p. 30-31). Esse renovado interesse pelo corpo coloca em xeque o postulado dualista da separação entre corpo e alma - com a conseqüente valorização dessa última - que tem caracterizado a teorização social em geral.

A partir de análises sociais mais recentes passamos a questionar o mencionado postulado. Pensava-se no corpo apenas como uma base biológica universal naturalmente dada a partir da qual poderíamos construir sistemas culturais e coletivos de significação e interpretação da realidade. Essas duas instâncias, corporal e mental, eram vistas como envoltas em uma relação unilateral de encadeamento: a partir da base biológica se formariam as culturas. Hoje, com as contribuições



de vários movimentos sociais e correntes teóricas “vanguardistas”, temos condições de pensar no corpo como sendo ele próprio uma construção cultural, histórica e social, e não somente um dado biológico ou um mero respiro da natureza.

Butler (2015) partilha dessa ideia ao mesclar ontologia corporal e ontologia social e nos instiga a pensar mais amplamente naquilo que somos. Não existe, portanto, o limiar do corpo físico a partir do qual nos tornamos corpos sociais, compartilhadores e negociadores de significações. Essas instâncias são articuladas de modo bastante complexo. Somos investidos de conceitos e saberes muito antes de existirmos. E como onde há saber existe também poder em jogo, somos investidos inevitavelmente de poder desde sempre. Ao dizer que nos corpos também têm poder, estamos inspirados pelo modo como Michel Foucault (2016) desenvolveu alguns de seus estudos, tentando levar em conta que muitas são as instâncias atuantes sobre ele no intuito de formatar, vigiar, programar, controlar e punir quando necessário.

Interessou para Michel Foucault (2016) mais profundamente descrever minuciosamente como nos tornamos aquilo que somos. Permeadas e permeados por inúmeras composições sociais de saber, poder e verdade que nos subjetivam ao longo da vida, somos constituídos pela questão do corpo que também é construído e traz marcas visíveis desse processo. Trabalhar com o corpo a partir desse viés requer de nós uma compreensão bem mais ampla sobre ele.



Objetificação dos corpos

Sobre os corpos femininos e masculinos incidem significados e expectativas em torno da erotização, isso é inegável. Espera-se que sejamos todas e todos sexualmente atraentes. Nossos corpos são histórico-culturais e sobre eles repousam sentidos que interferem no modo como são lidos pela sociedade de um modo geral. As mulheres particularmente são lidas como sexualmente disponíveis, dependendo do modo como se vestem ou se comportam. Afirmamos isso porque se proliferam ao nosso redor enunciações que reforçam essa representação arbitrária e absolutamente questionável. As “curvas femininas”, como assim são chamadas em muitos espaços, funcionam como um verdadeiro despertador para a libido masculina. É claro que sobre os homens também recaem perspectivas e visões nesse sentido, mas é preciso fazer uma distinção fundamental entre o que tem acontecido no processo de objetificação feminina e masculina, se é que existe de fato um processo estrutural, cultural e generalizado de objetificação masculina.

Muitas pessoas tentam rebater as críticas com relação à objetificação feminina dizendo que a sociedade, mais particularmente as mulheres, também têm objetificado os homens, questão que tem se mostrado bastante polêmica. Observemos, pois:



Figura 1- Objetificação masculina



Fonte: GROOELAND, 2011.

Nesta representação (figura 1) somos colocadas/os diante de uma situação muito clara e por muito tempo invisibilizada, isto é, uma mulher que sente atração física por um homem, sente desejo por ele. No caso, ela faz questão de demonstrar e deixar claro para ele sobre essa atração, que por sua vez corresponde piscando o olho para ela, em um gesto aparentemente de reciprocidade. É preciso lembrar que por muito tempo mulheres não podiam sentir atração. Se estamos ou não diante de uma objetificação do homem, é inegável que essa se constituiu como um fenômeno social completamente diferente da objetificação feminina, com origens e consequências díspares.

No incitamento desse debate é interessante compreendermos a relação intrínseca existente entre a objetificação das mulheres e a cultura do estupro. Por que uma



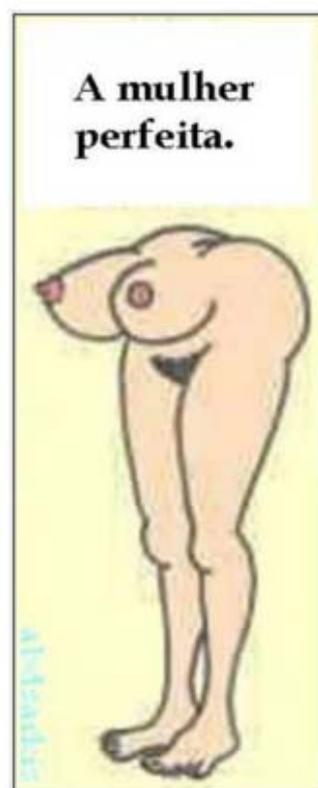
mulher é estuprada? Sem querer ser reducionista ou simplista por demasiado, é possível conjecturar que uma mulher é estuprada quando um homem a enxerga como um convite para o sexo, como um objeto descartável com função única de servi-lo sexualmente. Não interessa nesse momento quem ela é, de onde vem, o que faz, tampouco seus atributos intelectivos. Ela é um acessório, somente. Podemos pensar que o agressor se sente no direito de violentar sua vítima por considerá-la um objeto, acima de tudo. E o mais assustador é que ele tem o respaldo social para se sentir no direito de usar o corpo feminino para seu bel-prazer. Isso tudo porque socialmente os significados associados a esse corpo constroem-no, muitas vezes, como um objeto prazeroso e convidativo, tão somente. Por outras palavras, o estupro é uma ação na qual a objetificação feminina tem culminado, tornando-se mais intensa. Nesse sentido, se é que existe uma objetificação masculina generalizada, ela com certeza não tem matado ou violentado como a objetificação feminina tem feito. Se é que ela existe, não dá para contra argumentar utilizando a ideia do homem como objeto para justificar a manutenção da imagem da mulher como objeto. São coisas completamente diferentes.

Não constatamos, pelo menos não tão frequentemente como o contrário, mulheres atacando homens nas ruas por vislumbrarem em seus corpos um convite para o sexo. Caso exista, o processo de objetificação masculina não gera as mesmas violências, na atual conjuntura, do que o processo de objetificação feminina. Pelo menos até o presente momento, não se constituiu como um artefato estrutural de violência, enraizado em valores e significados chancelados pela coletividade social. São fenômenos sociais que devem ser



analisados com extrema cautela, considerando as diferenças históricas e temporais. É preciso lembrar sempre que não faz muito tempo que passamos a aceitar que as mulheres também sintam desejo. Mesmo assim é possível dizer que muitas pessoas ainda não se acostumaram com essa ideia. Nesse sentido, é preciso pensar ainda em que medida o simples fato de uma mulher estar desejando um homem pode estar sendo lido como uma objetificação. Vamos observar o seguinte cartum (figura 2):

Figura 2- Objetificação feminina



Fonte: BARMAN, 2010.

Para ser perfeita, bastaria a uma mulher ter seios, bunda e vagina. É o que realmente interessa na hora do sexo. Não existiria a necessidade de absolutamente mais nada. Isso nos diz



muito sobre o “para que” serve a mulher: para ser um acessório masculino colocado em jogo nos momentos em que surge a excitação. A mensagem desse cartum é bem pesada, mas nos ajuda a ter uma noção de onde conseguimos chegar com tanta segregação. Cada vez mais crescem as taxas de estupro, feminicídio, violências e agressões que se relacionam diretamente com a questão da objetificação feminina que estamos discutindo. É possível encontrarmos na internet e em outras mídias, sem muita dificuldade, uma infinidade de piadas que centralizam as mulheres como acessórios de prazer sexual pertencente aos homens.

Valerie Walkerdine (1999) faz análises interessantes sobre a relação entre cultura popular e a erotização de “garotinhas”, permitindo-nos refletir acerca dos modos pelos quais as imagens da mulher/objeto tem também influenciado o universo da infância. A autora discute temáticas complexas e delicadas, tais como a violência sexual e a questão da sexualidade infantil. A partir do referencial foucaultiano ela defende que os modos de ser criança são produzidos, e não simplesmente refletidos, em discursos sobre as garotas e os garotos.

Ao problematizar a pedofilia, por exemplo, Walkerdine (1999, p. 79) afirma que a análise desse fenômeno deve ser muito mais penetrante do que uma abordagem do “tipo ‘maçã podre’ associada a homens maus, abusadores, patologizados. Refere-se não a alguns pervertidos, mas a um complexo processo de construção de um olhar contraditório dirigido às meninas”. Esse olhar contraditório estaria ligado ao “desejo proibido” pelas garotinhas. Desejo esse que, assustadoramente, tem sido incentivado pela nossa cultura.



Em seguida essa autora analisa algumas séries e programas de TV norte-americanos que notadamente sexualizam as meninas, criando e alimentando imagens relacionadas à sedução. Não se trata de defender ou de desculpabilizar agressores, mas sim de pensar mais amplamente essa questão, transcendendo abordagens do tipo “maçã podre” que para ela são excessivamente simplificadas. Estaria sendo produzido, nesse sentido, um modo de viver a infância midiaticamente e precocemente sexualizado.

Aqui no Brasil sem muita dificuldade podemos encontrar indícios desse processo por intermédio de inúmeras vias, como na música. Um exemplo bem conhecido é o da Mc Melody¹, cantora mirim de funk e pop. Em seus vídeos na internet é possível notar uma tentativa de sensualização corporal precoce em suas vestimentas, no jeito de falar e de se comportar. Muitas são as polêmicas envolvendo o nome dessa criança nas redes sociais. A mais recente foi envolvendo uma suposta - e falsa - gravidez, para termos uma noção do modo como sua infância tem sido violada e usurpada por uma sexualização forçada.

A objetificação das mulheres, nesse sentido, vai contaminando espaços inimagináveis, como a própria infância. As mulheres têm sido sexualizadas desde muito antes de serem adultas. O direito de serem crianças tem sido retirado das meninas, de fato. Já existem, por exemplo, linhas de maquiagem específicas para as garotinhas, pois, assim, espera-se que elas tenham uma preocupação exacerbada com a aparência e com o modo de se vestir. Caso não manifestem essa preocupação, algo

1 Para saber mais ver em: <https://pt.m.wikipedia.org>. Acesso em 01 de fevereiro de 2018.



de errado pode estar acontecendo. Isto tudo culminar em alguma forma de objetificação.

Com efeito, não interessa inteligência da mulher e nem a sua personalidade, mas sim “outros atributos”. Diante do belo par de seios com o qual o texto humorístico abaixo faz uma clara analogia (figura 3), fica fácil induzir que esses “outros atributos” tem a ver com o corpo:

Figura 3- O que um homem procura em uma mulher



Fonte: O QUE UM HOMEM..., 2011.

Para que a mulher vai se preocupar em desenvolver aspectos da inteligência? Do que adianta constituir determinada personalidade? Deve tão somente a mulher manter sua beleza em dia para atrair os homens, cultivando seus atributos com



muito empenho para serem objetos cada vez mais desejados. O que um homem procura em uma mulher: prazer, somente. Essa “verdade” sobre mulheres e homens parece ser cada vez mais evidente, pois deixamos de perceber que ela é construída e mantida por meio dos significados que textos humorísticos como esses fazem circular.

Padrões estéticos e formatação dos corpos

Como as pessoas têm se relacionado com seus corpos é uma questão que também aparece nos textos humorísticos analisados, principalmente no que se refere à imposição de padrões corporais tidos como referências de beleza. Nossos corpos são histórico-culturais e sobre eles repousam sentidos construídos que interferem no modo como serão lidos, tanto pelas pessoas que o circundam quanto pela própria pessoa que o possui. Instituem-se normas estéticas para enquadrar as corporeidades a partir de determinados critérios, e neste processo disputam espaço os discursos das mais diversas áreas, como a medicina e a biologia por exemplo.

O processo de instituição desses padrões é bastante complexo e abrange inúmeros espaços. Exemplos disso são as/os “sex symbols”, pessoas que pelos aspectos físicos que apresentam, simbolizam o ideal a ser alcançado, feminino ou masculino, no plano da sensualidade. Oferecem os modelos corpóreos para que mulheres e homens se espelhem neles, construindo as identidades de gênero. De fato, as identidades de gênero acabam por ser, na maioria das vezes, espelhadas. Centralizamos aqui a atenção mais especificamente nas



mulheres, pois são elas que mais intensamente são pressionadas a construírem em seus corpos características que os levem a ser lidos como atraentes. Esse processo de construção de um “padrão corporal” desejável e alcançável a partir de algum esforço atinge inúmeros gêneros textuais, inclusive os que se referem ao humor. O “corpo perfeito”, desse modo, seria o desejo de muitas mulheres. Um corpo formatado, padronizado e lido como saudável e desejável. Um corpo que requer cuidados constantes e prolongados, a fim de que atinja o nível normativamente imposto.

A fonte dos desejos realiza a transformação solicitada pelo homem no texto humorístico a seguir e nos revela que o anseio maior das mulheres, para além de qualquer outra coisa, seria o corpo modelado, pernas torneadas, cintura fina, seios fartos, bumbum durinho e abdômen trabalhado (figura 4):

Figura 4- Fonte dos desejos



Fonte: DO QUE AS MULHERES..., 2012.



É possível pensar a partir disso que as mulheres devem investir mais tempo e cuidado sobre os seus próprios corpos do que na busca por um homem igualmente apetecível. Inferimos que o personagem imaginou, a partir do desejo feito à fonte, que teria seu próprio corpo transformado no sentido de tornar-se um homem mais bonito a partir da estética masculina também imposta. Para ele - o personagem - o que as mulheres desejariam para si seria um corpo masculino 'perfeito' para poderem desfrutar. Mas o resultado desse processo não indica bem isso, ou seja, esse não seria o desejo feminino mais proeminente. O que elas desejariam de verdade e, acima de tudo, seria um corpo feminino invejável que despertasse atenção por onde passasse.

Sobre o corpo masculino também incidem expectativas com relação a uma “boa forma física”, é claro. No entanto, é possível dizer que existe uma aceitação social maior com relação ao “homem fora de forma” do que com a “mulher fora de forma”. É de fácil constatação que chamar uma mulher de gorda é a maior afronta que pode existir, ao passo que o seu maior pesadelo seria o enquadramento nessa categoria tão rechaçada. Parece que nos homens o pânico por estar fora de um padrão não tem sido tão evidente, uma vez que a boa e velha “barriguinha de chopp” é até mesmo aceitável. Novaes e Vilhena (2003, p. 28) nos levam a pensar a respeito disto:

Contrariamente ao que acontece com o grupo dos homens, no universo feminino a rigidez é de tal ordem que não há justificativa possível para o não atendimento dos imperativos da beleza. Enquanto no universo masculino o desvio com relação ao padrão de beleza está vinculado à falta de tempo, em função do



ritmo atribulado da vida profissional, para as mulheres, não cultivar a beleza é falta de vaidade - um qualitativo depreciativo da moral.

Essas autoras nos incitam a ponderar que é até aceitável certo desvio da norma corporal pelos homens, afinal a vida profissional - dominada por eles - é muito desgastante e ocupa um tempo significativo na sua vida cotidiana. Isso faz com que eles não deixem margens para momentos pautados nos cuidados estéticos de si próprios. Agora, se uma mulher tentar agir do mesmo modo muito provavelmente será vista como desleixada e desqualificada. A vaidade é tida como uma característica indissociável da identidade feminina. Mulher tem que ser vaidosa e cuidar do seu corpo diligentemente, sendo que não existe muita escolha nesse sentido, mas é claro que existe transgressão. São assimetrias de gênero como essa que nos constituem e que delimitam condutas e espaços a serem ocupados por todas e todos nós na vida social, coletiva e afetiva. Algumas noções associam a imagem da pessoa gorda com um estado de falta de saúde: “Você tem que emagrecer, sabe... Por saúde”. Esta é uma verdade construída. No entanto, gordura não é necessariamente sinônimo de doença. Pessoas acima do peso podem ser saudáveis, mas na maioria das vezes são classificadas como doentes. Também existe a associação entre a/o gorda/o e o descontrole alimentar: “Só é gorda/o quem quer” ou “só é gorda/o quem não sabe se alimentar”. Sabemos que não é bem assim, pois existe uma série de outros fatores que podem influenciar o aumento do peso (figura 5). Vejamos:



Figura 5- Mulher diante do espelho



Fonte: CHARGES, 2011.

É importante perceber que modelos corporais são produzidos e mantidos em inúmeras instâncias, inclusive em textos humorísticos que reforçam a ideia do padrão de beleza. Esse padrão representa uma busca sem fim, ou seja, por mais “em forma” que a mulher esteja, cria-se a noção de que ainda não é o suficiente. É preciso ainda mais esforço e investimento para atingir o nível desejado ou socialmente aceitável. Mulheres visivelmente magras passam inclusive a se perceberem como gordas, sempre restam àqueles famosos e insuportáveis quilinhos a mais. Transtornos alimentares muito sérios como a bulimia podem ter relação direta com essa questão, isto é, com a recusa pelas condições físicas em que o corpo se encontra. O caminho é sem fim e o corpo perfeito, pode-se dizer, é um padrão inatingível. Sempre haverá uma coisa ou outra no corpo passível de modificação para que a mulher sinta-se mais satisfeita



consigo mesma. “Desvios corporais” podem até não existir, mas elas são incitadas o tempo todo a criá-los por risco e conta própria. É claro que existem aquelas que são livres demais para se prenderem a essas amarras estéticas, mas elas pagam o preço por essa postura diariamente: “Ela é bonita, mas é gordinha”, “Ah, seu rosto é tão lindo”, “Tudo bem, homem gosta de ter onde pegar”, “Se emagrecesse ficaria ainda mais linda”. O preconceito velado presente em enunciações desse tipo acompanha a vida de todas aquelas que por opção ou não se mantêm fora do peso normatizado. A gordofobia e a segregação social incidem com intensidade violenta sobre aquelas pessoas que não conseguem - ou não querem - se enquadrar nos padrões estéticos instituídos.

A violência da normatividade incide de forma brutal, a partir de todos os moldes que têm nos enquadrado. Estamos falando de normas que, para Butler (2015), criam pessoas “reconhecíveis” e outras mais difíceis de serem reconhecidas como membros de uma sociedade que teoricamente partilha ou deveria partilhar das mesmas noções estéticas relativas às corporeidades. Somos, muitas vezes, condicionadas/os a desejar o reconhecimento. O problema, no entanto, não deve se limitar simplesmente à inclusão de pessoas nas normas pré-existentes, para que sejam afinal reconhecidas. Precisamos ir além desta questão e repensar as próprias normas, reavaliar os critérios que distribuem o “reconhecimento” de modo visivelmente desequilibrado. Dessa discussão decorrem as potentes problematizações de Butler (2015, p. 20):



Que novas normas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos?

Ao passo em que os “irreconhecíveis” continuam rechaçados e marginalizados, as normas ganham força e crescem assustadoramente. Nasce, pois, como efeito de tudo isto, a Medicina da Beleza. Não podemos desconsiderar o contexto capitalista em que vivemos, no qual qualquer oportunidade ou vislumbre de lucro logo identificado e apropriado pela industrialização. De acordo com Poli Neto e Caponi (2007, p. 571), os números que “comprovam a apropriação da beleza pelo mercado são impressionantes. As indústrias de cosméticos e de dietas estão entre as que mais crescem em todo o mundo e com a Medicina da Beleza não é diferente”. Nessa busca incessante e infinda pelo corpo “perfeito” são acionadas estratégias diversas: atividade física, musculação, intervenções cirúrgicas, correções corporais, tratamentos estéticos, uso de cosméticos dos mais diversos, uso de remédios emagrecedores geralmente sem prescrição médica e dietas rígidas, em grande medida, realizadas sem acompanhamento nutricional.

Fica claro que estamos abordando um problema que é de saúde pública, inevitavelmente. Haja vista que muitas mulheres acabam por colocar em risco a própria saúde em prol da busca sem fim pela perfeição estética. Multiplicam-se ao nosso redor casos de mulheres que fatalmente chegaram ao óbito por conta de cirurgias plásticas mal sucedidas. É mais do



que necessário desconstruir esse padrão corpóreo que tem atingido as pessoas de maneira violenta, levando-as investir esforços astronômicos e inconsequentes para atingi-lo.

Considerações finais: por uma nova postura teórico-acadêmica

Diante das incontáveis possibilidades de ser e estar no mundo que crescem exponencialmente ao nosso redor, esperamos que esse capítulo contribua para produzir novas inquietações que incidam cada vez mais contra os binarismos de gênero. Tendo em vista que esses binarismos se pautam em critérios de diferenciação completamente questionáveis e arbitrários, contradizendo o que somos. Na realidade somos seres transitórios e nos construímos indefinidamente em múltiplos processos, (re)significando muitas vezes a nossa própria existência. Nesse processo dialógico é importante ressaltar que as pessoas comumente escapam pelos dedos dos discursos, fluindo, negociando, jogando, deslizando, resistindo e transitando. É imprescindível que consideremos e que pensemos nessa transitoriedade que possui uma beleza ímpar.

Para desconstruir essas questões, investimos nossas análises sobre os cartuns, tirinhas e charges que, muitas vezes, ajudam a difundir e levar adiante determinadas enunciações estereotipadas e problemáticas, mas socialmente permitidas pela chancela do humor. As reflexões que levantamos nesse texto não acabam aqui, pois ele se lança no oceano da produção acadêmica e está aberto a novos olhares, novas questões, novas problematizações. Existem portas abertas e muitas perguntas



ainda para serem respondidas, ou mesmo, para serem feitas. Com isso, esperamos ter ampliado o campo de debate que entrelaça identidade, gênero e corporeidade.

Referências

BARMAN. **Diferenças entre Homens e Mulheres – Charges**. 2010. Disponível em:

<<http://bolichodogremio.blogspot.com.br/2010/02/diferencas-entre-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHARGES... **Mulher diante do espelho**. 2011. Disponível em:

<<https://humordemulher.wordpress.com/category/charges/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROOELAND. **A vida é crônica. Preconceito social e apartação**. 2011. Disponível em:

<<http://grooeland.blogspot.com.br/2011/11/preconceito-social-e-apartacao.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

O QUE UM HOMEM PROCURA EM UMA MULHER.

2011. Disponível em:

<<http://www.chongas.com.br/2011/05/tudo-em-graficos-19>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

HOOKE, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*:

LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias**



da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 113-124.

DO QUE AS MULHERES GOSTAM. Poço dos desejos e outras piadas! 2012. Disponível em:

<<http://www.porquinhodoido.com.br/2012/05/do-que-as-mulheres-gostam-poco-dos.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

NOVAES, Joana V.; VILHENA, Junia de. De Cinderela a moura torta: sobre a relação mulher, beleza e feiura. **Interações**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 9-36, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

POLI NETO, Paulo; CAPONI, Sandra N. C. A medicalização da beleza. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 11, n. 23, p. 569-584, 2007.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, n. 21, v. 2, p. 166-173, 2009.

SECH JUNIOR, Alexandre. A hermenêutica do sujeito em Michel Foucault. **Revista AdVerbum**, Limeira, v. 4, n. 2, p. 95-103, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



A REATUALIZAÇÃO DO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE ATRAVÉS DO *SEXTING*

Suzana da Conceição de Barros
Paula Regina Costa Ribeiro

O desenvolvimento de tecnologias da realidade virtual vai trazer ainda grandes possibilidades para a emergência de novas práticas da sexualidade no ambiente eletrônico. (LEMOS, 2010, p. 161).

Iniciamos esse texto com uma epígrafe de André Lemos em que ele discute o quanto as novas tecnologias abrem brechas para a emergência de novas práticas relacionadas à sexualidade, pois entendemos o *sexting* como uma dessas novas práticas que emergem através da democratização e popularização das tecnologias digitais, e que acabam reconfigurando os modos de expressar, vivenciar e sentir a sexualidade.

O *sexting* é um termo anglo-saxão que se origina da união de duas palavras *sex* (sexo) e *texting* (mensagem), ou seja, o *sexting* pode ser entendido como o envio/postagem/compartilhamento de mensagens/fotos/vídeos de conotação sexual (fotos dos seios e das genitais, vídeos que mostram relações sexuais, imagens de corpos nus ou semi-nus, etc.) que é realizado através das diversas tecnologias digitais (*smartphone, tablets, computadores, entre outros*), conectados à internet. O compartilhamento pode ocorrer para um determinado sujeito (namorados/as, ficantes, paqueras, amigos/as, etc.) ou para uma multidão quando, por exemplo,



compartilhados em sites de redes sociais, como o *Facebook*, *Twitter*, etc.

Embora várias tecnologias sejam utilizadas pelos/as praticantes do *sexting*, o celular pode ser considerado uma tecnologia de destaque para produção, envio e divulgação das mensagens, vídeos e fotos de conotação de sexual/erótico/sensual. Isso é possível, porque esses aparelhos possuem cada vez mais tecnologias acopladas. André Lemos (2004) salienta que, na contemporaneidade, o “celular passa a ser um ‘teletudo’”, ou seja, além de funcionar como telefone, é também máquina fotográfica, filmadora, televisor, computador, dentre outras possibilidades.

A mobilidade e as diversas funcionalidades do celular têm permitido que, em qualquer espaço e tempo, algo possa ser filmado, gravado e transmitido, inclusive em tempo real. Por este viés, podemos dizer que o celular é “mais do que uma máquina de contato oral e individual para ser um verdadeiro centro de comunicação, um controle remoto para diversas formas de ação no cotidiano, uma forma de manter em contato permanente a sua “comunidade individual”. (LEMOS, 2004). Nesse sentido, por ter diversas tecnologias acopladas ao celular, inclusive tendo acesso à internet, o celular passa a ser um grande aliado para os/as praticantes do *sexting*, pois permite que os/as mesmos/as possam produzir as mensagens/vídeos/fotos e compartilhar com quem esses sujeitos quiserem tal material, inclusive em tempo real.

Assim, com essa facilidade em produzir e divulgar imagens de si, cresce o número de pessoas que aderem à prática do *sexting*. Para Fernández (2013, p. 72) parece que essa prática incorporou-se “com certo grau de normalidade ao repertório de



possíveis práticas em torno do erotismo e da sexualidade, tanto por parte dos adolescentes, como de pessoas adultas, dentro ou fora do relacionamento do casal”. Com isso, multiplicam-se os sujeitos que se aproveitam das próprias tecnologias digitais, para produzir/enviar/publicar as imagens íntimas deles mesmos, se utilizando dessa prática para sensualizar, seduzir, apostar, aparecer, vingar-se, entre outras possibilidades.

Alguns/Algumas praticantes do *sexting* produzem essas imagens e as publicam em redes sociais, se utilizando dessa prática como uma forma de aparecer, ou seja, tornar-se visível, ser reconhecido, aos olhos dos outros. Outros são ainda mais ousados quando se aproveitam de suas próprias imagens para fazer competição online, ou seja, fazem apostas para ver quais imagens têm mais curtidas e chamam mais atenção do outro. Nesses casos, é possível evidenciar que tais sujeitos procuram tornar-se visíveis e reconhecidos, buscando ser falado e notado pelos outros sujeitos. Para Bauman (2011, p. 41) “‘ser uma celebridade’ (quer dizer, estar constantemente exposto aos olhos do público, sem ter necessidade nem direito ao sigilo privado) é hoje o modelo de sucesso mais difundido e mais popular”.

Além disso, a adesão ao *sexting*, por alguns sujeitos, também pode ser considerada uma forma de sedução, já que utilizam-se das fotos e vídeos de conotação sexual, para flertar e conquistar um/uma determinado/a parceiro/as. “Sabe-se que uma das fontes de prazer sexual é o olhar, então compartilhar essas imagens excita sexualmente as pessoas, é prazeroso”. (SAFERNET BRASIL, 2018).

A prova disso é que se multiplicam sites na internet que indicam o *sexting* como forma de seduzir de um/uma determinado/a parceiro/a, como podemos perceber nesses



títulos de algumas reportagens: “Quer seduzir alguém? Experimente enviar um ‘sexting’”. (MARQUES, 2015), “Dica para apimentar a relação: você já ouviu falar em sexting...” (MACHADO, 2018) entre outras. Assim, o *sexting* entra em cena como um novo jogo sexual, onde mensagens e imagens que fazem alusão a questões sexuais, constituem-se como outro modo de expressar e vivenciar a sexualidade. Segundo Fabrício de Souza e Roberto Alves Banaco (2018), o *sexting* nos tempos das tecnologias digitais, pode ser considerado uma nova forma de vivenciar a sexualidade. Assim, essa prática pode ser considerada uma reatualização nos modos de vivenciar a sexualidade, reconfigurando os modos de sentir desejos e prazeres.

Nesse viés, embora o termo *sexting* nem sempre seja conhecido, a prática tem ganhado vários seguidores que procuram, através de suas imagens, conquistar uma certa visibilidade ou um determinado/a sujeito, produzindo e reatualizando os comportamentos relacionados à sexualidade humana. Ao colocar a sexualidade, que durante muito tempo foi considerada algo do âmbito privado, no âmbito público, podemos evidenciar o quanto a sexualidade vai passando por reatualizações e ressignificações.

É importante destacar que o *sexting* não se torna conhecido apenas por ser uma nova estratégia de sedução ou de visibilidade, ele também se torna algo a ser falado e debatido devido aos riscos e perigos que são atrelados a essa prática de visibilizar a sexualidade.



Os perigos envolvendo a prática do *sexting* envolvem a disseminação de conteúdos pessoais sem a devida autorização da pessoa, a importunação e o constrangimento decorrente da circulação de fotos pessoais com conteúdo sexual. Outro complicador nesta prática é que o compartilhamento de conteúdo sexual envolvendo crianças e adolescentes é caracterizado como “pornografia infantil” [...]. (SOUZA; BANACO, 2018, p. 132-133).

Assim, vemos multiplicarem-se também reportagens/sites/propagandas que procuram mostrar e alertar os sujeitos sobre os problemas que compartilhar fotos/vídeos de conotação sexual podem trazer para a vida dos sujeitos, estabelecendo, inclusive, um pânico moral quanto a essa prática, que reconfigura o modo de vivenciar a sexualidade. Um exemplo disso é a campanha publicitária produzida pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, com apoio da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM Sul) de Porto Alegre, que busca alertar meninas sobre a produção e compartilhamento de imagens íntimas. Uma das estratégias utilizadas pela campanha foi a produção de um vídeo chamado "Quando uma imagem vira pesadelo" (RIO GRANDE DO SUL, 2018), em que mostra uma menina tendo um pesadelo, quando vê a propagação de suas fotos íntimas para todos/as seus/suas conhecidos/as. Tal vídeo passa durante os períodos de propaganda no cinema e é divulgado nas redes sociais, a fim de alertar para os perigos relacionados à prática do *sexting*. Outro exemplo é a página da Safernet Brasil, que procura trazer diversas informações sobre essa prática, inclusive dados estatísticos, buscando alertar para os perigos que a adesão a essa



prática pode trazer para a vida dos sujeitos, principalmente para as meninas.

Por conta das consequências devido à divulgação das imagens de conotação sexual, várias instâncias sociais (Organizações sem fins lucrativos, delegacias, ministério público), bem como vários sujeitos como professores/as, pesquisadores/as delegados/as, psicólogos/as e até mesmo políticos/as vêm se preocupando com essa causa. Esses/as procuram divulgar dados sobre o *sexting* (termos usados para designar a prática, problemas relacionados ao *sexting*, consequências do *sexting*, etc.), produzir campanhas para diminuir a adesão a tal prática, oferecer ajuda a quem teve suas imagens divulgadas, orientar sobre esse tema etc., ou seja, buscam contribuir com a produção e divulgação de informações sobre essa prática e suas possíveis consequências.

Além disso, essas instâncias e sujeitos também vêm discutindo sobre a importância da produção de leis para proteger vítimas do *sexting* e punir os/as agressores/as que divulgam e compartilham materiais que mostram a intimidade alheia. É nesse cenário que surgem algumas leis, como a lei 12.737 de 2012, conhecida por lei “Carolina Dieckmann”, que considera crime a invasão de aparelhos eletrônicos para se conseguir dados particulares dos sujeitos. (DIREITOS, 2012).

Além dessa lei, existem algumas propostas de mudança de legislação que buscam punir de forma mais severa os sujeitos que divulgarem materiais íntimos sem o consentimento da vítima, tais como:



Projeto de Lei 5.555/ 2013: de autoria do Deputado João Arruda, do PMDP/PR, que visa a alterar a LEI MARIA DA PENHA para incluir explicitamente como violência psicológica a divulgação não autorizada pela *Internet* de imagens, dados, vídeos ou áudios íntimos. E o Projeto de Lei 6.530/2013, de autoria do Deputado Romário, do PSB/RJ, que propõe alterar o Código Penal para tornar crime a divulgação indevida, por qualquer meio, de material íntimo, seja fotos, vídeos, som ou imagens, sem autorização. E o sancionado recentemente, o Marco civil da *Internet* (Lei Ordinária 12965/2014). (SCREMIN, 2016, p. 39-40).

Tais leis surgem como uma forma de responder a uma urgência, ou seja, emergem em um momento em que a prática do *sexting* vem se disseminando em nossa sociedade e causando alguns “problemas” para alguns sujeitos, pela sua super exposição. É o caso de quem sofre por conta do *revenge porn* ou vingança pornográfica, ato de divulgar fotos/vídeos de conotação sexual, sem o consentimento da pessoa envolvida, para outros sujeitos.

Nesse sentido, podemos evidenciar que além de haver uma crescente adesão à prática do *sexting* pelos diversos sujeitos, também vemos aumentar o número de sites, revistas, organizações, sujeitos etc., que procuram discutir sobre esse tema. Com isso aumentam também as pesquisas que buscam aprofundar conhecimento sobre a prática do *sexting*. Assim, passa-se a emergir diversos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado que se debruçam a investigar e discutir sobre a prática do *sexting* e suas facetas, tais como mandar *nude/nudes*, *revenge porn*, *sextorsão*, entre



outros. Tais pesquisas acabam produzindo saberes e verdades sobre essa prática que vem se difundido mundialmente.

Por esse viés, podemos evidenciar que o *sexting* está hoje na ordem do discurso, pois se torna algo a ser debatido por diversos sujeitos e instâncias sociais, que buscam de alguma forma falar/discutir sobre essa prática que atua resignificando os modos de sentir prazeres e desejos, bem como acaba reconfigurando a questão da sexualidade que, de uma questão privada, torna-se escancarada no âmbito público.

Nesse texto, não buscamos fazer juízo de valor sobre a prática do *sexting*, todavia procuramos discutir o quanto o *sexting* pode ser considerado uma prática, que atua na reatualização do dispositivo da sexualidade.

O dispositivo da sexualidade

Segundo Michel Foucault, a partir do século XVII, desenvolveu-se um dispositivo da sexualidade que atuou/atua na produção da sexualidade e dos corpos dos sujeitos, tornando-os um domínio a conhecer e ser investigado nos mínimos detalhes, como também ser controlado e gerenciado. Para Foucault, a sexualidade não deve ser concebida

como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e



das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (2007a, p. 117).

Nesse sentido, a sexualidade pode ser entendida como uma construção histórica, social e cultural, que está relacionada às estratégias de poder-saber¹. Por se tratar de algo que é produzida, em meio a mecanismos de poder²/saber/prazer/verdade³, Foucault define a sexualidade como um dispositivo histórico. Segundo o autor, esse dispositivo pode ser entendido como um,

conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2008, p. 244).

¹ Poder-saber é uma expressão utilizada por Foucault que destaca que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2007b, p. 27).

² Nesta pesquisa, entendemos poder na perspectiva de Foucault, como uma relação de ações sobre ações, algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele. (FOUCAULT, 2007a; 2007b).

³ Entendemos verdade como uma produção cultural, histórica e social. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. (FOUCAULT, 2008, p. 12).



Essa rede do dito e não dito, em um determinado momento histórico, acaba engendrando os sujeitos e ensinando-os determinados modos de entender, ser, estar e de comportar-se na sociedade. Para Foucault (2008, p. 244), o dispositivo emerge, em um determinado momento sócio-cultural e histórico, com o objetivo de “responder a uma urgência”, isto é, como uma estratégia de normalização dos sujeitos.

O dispositivo age corrigindo e intervindo na produção de sujeitos, bem como no seu controle. De acordo com Agamben (2005), “o dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e, enquanto tal, é uma máquina de governo”.

Gilles Deleuze (1992) também discute o conceito de dispositivo, trazendo as três grandes instâncias que Foucault destaca: poder, saber e subjetividade. Para o autor o dispositivo pode ser considerado um conjunto de linhas que se movimentam, se misturam e se entrecruzam. Assim, o dispositivo é constituído por cinco linhas. São elas: as linhas de visibilidade, as linhas de enunciação, as linhas de força, as linhas de subjetivação e as linhas de brechas/fissura/fracturas/rupturas.

As linhas de visibilidade podem ser entendidas como os regimes de luz, que possibilitam o aparecimento de um determinado objeto, ou seja, é aquilo que torna algo visível. “A visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato com as coisas”. (DELEUZE, 1992, p. 120). Já as linhas de enunciação estão relacionadas àquilo que é possível ser enunciando em um determinado contexto, ou como questiona Deleuze (Ibid., p. 120) “O que somos capazes de dizer hoje?” Assim, as linhas de



enunciações vinculam-se ao que se torna possível de ser dito, sobre algo, em um determinado tempo.

As linhas de força são compostas pelas relações de poder e saber. Para Deleuze (Ibid., p. 115) “o poder delinea uma segunda dimensão irreduzível à do saber; embora ambos constituam mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de formas, o Visível, o enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças, o diagrama”, enquanto as linhas de Subjetivação estão relacionadas com a constituição de sujeitos e a produção/criação de modo de existência. Segundo Fabiana Marcello, as linhas de subjetivação estão relacionadas à constituição de si que, por sua vez, “não são meras atuações passivas do sujeito; pelo contrário, os processos de subjetivação indicam também possibilidades, (des)caminhos, fugas e subversão do próprio sujeito”. (2009, p. 234).

Além disso, existem as linhas de brechas/fissura/fracturas/rupturas, as quais possibilitam a constituição de novas configurações, produzindo alguns escapes no modo como os sujeitos vêm sendo produzidos. Assim, as linhas de rupturas são responsáveis pela atualização do dispositivo, possibilitando a emergência de novos modos de ser e estar em nossa sociedade. Essas “são linhas que produzem novas configurações de saber-poder-subjetividade, e, por isso, podem suscitar e antecipar um dispositivo futuro”. (MARCELLO, 2009, p. 234).

Nesse viés, o dispositivo funciona através de três eixos: o primeiro é o saber, no qual há sempre uma proliferação discursiva sobre algo; o segundo eixo é o poder que indica as posições, relações e estratégias de seus elementos; e o terceiro



eixo é a produção do sujeito, pois, dentro de um dispositivo, existe sempre a intenção de constituir sujeitos de um determinado modo. (MARCELLO, 2003).

O dispositivo tem uma função estratégica: através de alguns mecanismos de poder, procura produzir verdades sobre os sujeitos. Para tanto são utilizadas algumas tecnologias de vigilância (panóptico, hierárquica, etc.) e de produção de verdade (confissão, exame, diagnóstico, produção de relatórios, etc.) que possibilitam conhecer os pensamentos, atitudes, ações, ou seja, as minúcias das vidas cotidianas dos sujeitos, com o objetivo de controlar e regular a vida da população.

A partir do século XVII, o governo percebe que precisa lidar com uma população e não apenas com os sujeitos. Por isso, passa a cuidar melhor da saúde e dos hábitos da população, preocupando-se com a vida desta. Assim, é produzida uma rede de saberes que institui verdades sobre os sujeitos. Segundo Foucault, o sexo tornou-se um objeto de verdade, o “importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil e perigosa, preciosa ou temida [...]”. (2007a, p. 64-65).

Essa intensa vontade de saber sobre sexualidade emerge para fazer frente às urgências relacionadas ao corpo e à sexualidade, ou seja, para controlar e combater algumas situações que são entendidas como preocupantes quanto à sexualidade, tais como: masturbação, natalidade, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, nascimentos legítimos e ilegítimos, frequência das relações sexuais, a homossexualidade, efeitos de celibato, incidência de práticas



contraceptivas, etc. E na contemporaneidade podemos evidenciar que o *sexting* também se constitui como algo a ser controlado e combatido. (FOUCAULT, 2007a).

Nesse sentido, a sexualidade não passou por uma repressão ou restrição, mas, sim, foi colocada em discurso, produzindo, dessa forma, uma explosão discursiva sobre esse tema. Médicos/as, religiosos/as, pedagogos/as, psicólogos/as, pesquisadores/as foram alguns sujeitos que se debruçaram a conhecer e saber mais sobre a sexualidade dos indivíduos. Assim, no ocidente, formou-se uma ciência sobre sexualidade, cujo objetivo é sabê-la. De acordo com Foucault:

A partir do fim do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a uma principio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir um ciência da sexualidade. (2007a, p. 19).

Sendo assim, podemos perceber que não houve um mutismo em relação à sexualidade, um não falar, mas um regulamento desses discursos; estabelecendo-se os momentos, lugares e sujeitos que podiam discutir e falar sobre esses temas. Para Foucault, a partir do século XVII, emergiu uma busca sobre a verdade do sexo. Para tanto, foram instauradas algumas tecnologias de poder que procuravam vigiar, analisar e conhecer a intimidade dos sujeitos, “se a sexualidade se constitui como



um domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível [...]”. (2007a, p. 109).

Para tanto foram desenvolvidas algumas estratégias que buscam produzir saberes, a fim de governar os sujeitos. Dentre estas, podemos citar: a confissão, a vigilância hierárquica, a produção de relatórios, a observação dos sujeitos, os diagnósticos realizados por exames clínicos ou consultas, entre outros. Tais técnicas de fazer falar ou de observação dos sujeitos possibilita a formação de um arquivo dos prazeres, desejos e condutas que são utilizados para hierarquizar e classificar as questões relacionadas à sexualidade, estabelecendo o que é proibido, permitido, o que está na norma e fora desta, o que é legítimo e ilegítimo entre outros, produzindo, dessa forma, algumas interdições da sexualidade. Segundo Foucault, “as sociedades ocidentais começaram a manter o registro infinito dos prazeres. Estabelecendo o herbário, instauraram a classificação dos prazeres; descreveram tanto as deficiências cotidianas quanto as estranhezas ou as exasperações”. (2007a, p. 73).

Assim, esses procedimentos contribuem para a produção de saberes sobre a sexualidade, mas também agem nos corpos dos sujeitos. Essas técnicas contribuem para a constituição de sujeitos de uma sexualidade e acabam contribuindo para solidificação do dispositivo da sexualidade.

Esse conjunto heterogêneo de discursos, arquiteturas, leis, instâncias, etc., ou seja, o dispositivo da sexualidade, age diretamente no corpo do indivíduo e pode ser entendido como um “dispositivo político que se articula diretamente sobre o corpo, isto é, sobre o que este tem de mais material e vivente: função e processos fisiológicos, sensações, prazeres, etc.”, que



age regulando e controlando o mesmo. (CASTRO, 2009, p. 401).

O dispositivo da sexualidade atua na ordem da norma, estabelecendo um padrão em relação à sexualidade, que deve ser seguido por todos os sujeitos. Os que escapam às regras tornam-se objetos privilegiados de saber, ou seja, de formação de conhecimentos e gerenciamentos.

A heterossexualidade, o casamento, as relações sexuais praticadas por adultos no âmbito privado, com objetivo de reprodução e não de prazer, são algumas das manifestações da sexualidade que foram entendidas como legítimas e aceitas em nossa sociedade. Entretanto, todas as outras formas de viver a sexualidade, que escapam a essa norma, tais como: o incesto, a homossexualidade, a indiferença da mãe, o sadismo, as relações sexuais entre crianças e adolescentes, entre outras, são consideradas desvios das manifestações da sexualidade, que precisam ser conhecidas, administradas e corrigidas.

O *sexting* também pode ser considerado um desvio da norma construída pelo dispositivo da sexualidade, pois escancara algo que é entendido como de âmbito privado, como, por exemplo, as relações sexuais e o corpo desnudo. Assim, o *sexting* vem produzindo uma atualização no dispositivo, produzindo novas configurações nos modos de vivenciar a sexualidade, são as linhas de rupturas produzindo reconfigurações nesse dispositivo.

Se o *sexting* pode ser entendido como algo que produz e é produzido pelo dispositivo da sexualidade, portanto ele também está relacionado às linhas de um dispositivo. Nesse sentido, é importante realizarmos aquilo que Deleuze (2005) chamou de trabalho de terreno em que precisamos entender que



“desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas”.

Ao procurar cartografar a prática do *sexting*, evidenciamos que essa prática está relacionadas às linhas que compõem o dispositivo da sexualidade. As tecnologias digitais podem ser entendidas como clarões, luzes ou máquinas de fazer ver. São elas que possibilitam a produção de fotos e vídeos de conotação sexual/erótico/sensual, ou seja, são elas que visibilizam a prática do *sexting*, e, portanto, estão relacionadas às linhas de visibilidade.

Também conseguimos perceber as linhas de enunciação nas questões relacionadas ao *sexting*, já que existe uma regulação no que pode ser dito, mostrado e discutido sobre essa prática nos materiais que são produzidos. Nas reportagens, campanhas publicitárias, como a realizada pelo ministério público do Rio Grande do Sul, sites como os da Safernet Brasil, entre outros materiais, podemos evidenciar um controle do que é enunciado, pois os discursos que circulam buscam alertar para os perigos da prática do *sexting*, bem como os cuidados com as tecnologias digitais, e o quanto os pais devem ficar alertas. Um exemplo disso é o que é dito na página da Safernet Brasil (2018): “O prazer e o perigo do Sexting. [...] Mas o sexting expõe ao abrir espaço para a divulgação indevida de imagens. O diálogo e orientação é a melhor solução para prevenir os jovens [...]”. Assim, notamos a preocupação em controlar essa prática, a partir de um cuidado com o que é escrito e discutido sobre essa prática.

Vale lembrar que mesmo as páginas que incitam o uso do *sexting*, como forma de “apimentar” a relação, também fazem esse controle do enunciado, pois ao mesmo tempo em



que indicam essa prática, eles também chamam atenção para os cuidados que devem ser adotados por aquelas pessoas que decidirem aderir à prática do sexting, como pode-se evidenciar no excerto a seguir:

No entanto, vale reforçar que privacidade e tecnologia devem caminhar juntas para evitar surpresas desagradáveis e até mesmo o *cyberbullying*. Alguns cuidados devem ser tomados para deixar a brincadeira mais segura, mas não menos excitante. Seguro morreu de velho. Só mande mensagens do gênero para quem você realmente conhece. A dica é nunca mostrar o rosto ou se identificar, já que o celular ou o computador pode ser roubado ou hackeado e suas imagens se espalharem na Internet, o que torna o resgate muito difícil depois. (MACHADO, 2018).

Assim, evidenciamos que se pode falar sobre o sexting, desde que se tomem os devidos cuidados no que é dito e mostrado, para Deleuze “O enunciável de uma época é o regime da linguagem, e as variações inerentes pelas quais ele não cessa de passar, saltando de um sistema homogêneo a outro (a língua está sempre em desequilíbrio)”. (1992, p. 120).

Com isso, conseguimos evidenciar também as linhas de força atuando, pois ao regular o que se discute nos materiais sobre o *sexting*, também estamos estabelecendo certo modo de ser e estar no mundo. Nesse sentido, podemos ver atuando as relações de poder, pois existe controle do que é dito sobre *sexting*. E claro que se existe relações de poder, também existem as relações de saber trabalhando juntos. O “poder e o saber constituem mistos concretamente inseparáveis”. (DELEUZE, 1992, p. 122).



É fácil perceber essa relação de poder-saber nas questões relacionadas ao *sexting*. Se voltarmos no que foi discutido anteriormente, podemos evidenciar o quanto vem ocorrendo uma proliferação discursiva sobre esse novo modo de vivenciar a sexualidade. A mídia, os/as pesquisadores/as, o estado, as organizações não-governamentais, entre outros, procuram conhecer de forma minuciosa essa prática que coloca a sexualidade como algo a ser exposta. Assim, o *sexting* torna-se um domínio a se conhecer, a se falar e a se investigar.

Por isso, ao estudar sobre o *sexting*, podemos ver operando dispositivo da sexualidade, pois além de existir essa vontade de saber sobre essa prática, também existe um conjunto heterogêneo, ou seja, instituições (Ministério Público, Safernet Brasil, etc.), discursos produzidos pela mídia (*sexting* como sedução, *sexting* como perigo), leis (como a Carolina Dieckman) entre outros, envolvidos na regulação e governo da sexualidade dos sujeitos. Enfim, é possível ver articulação do dispositivo da sexualidade sobre o *sexting*, pois existe uma produção de saber sobre essa prática, bem como vem se estabelecendo poderes que buscam gerenciar essa prática.

Com as grandes proporções que a prática do *sexting* vem tomando, seja pela sua adesão ou por suas consequências, podemos ver que essa prática passa a ser considerada uma urgência no dispositivo da sexualidade, pois ele se torna algo a ser controlado e regulado por diversas instituições e sujeitos que estão envolvidos com essa prática.



A reatualização do dispositivo da sexualidade

Os *sexting* podem ser entendidos como uma prática que vem produzindo algumas rupturas das questões relacionadas à sexualidade. Se, ao longo da modernidade, a intimidade se constitui como uma questão privada, na contemporaneidade, os praticantes do *sexting*, vêm criando novas formas de vivenciar a sexualidade, tornando-a algo a ser visibilizada. Nesse viés, podemos considerar o *sexting* como uma ruptura nos modos de vivenciar/expressar/sentir a sexualidade, pois visibiliza a sexualidade, algo que durante muito tempo foi considerada estritamente do âmbito público. Sendo assim, o *sexting* pode ser considerado uma brecha/ruptura/fissura nos modos de vivenciar a sexualidade, e, por isso, entendemos que ele produz uma reatualização no dispositivo da sexualidade.

A popularização do *sexting* vem possibilitando uma reconfiguração na produção das subjetividades, mostrando sujeitos que se utilizam da sexualidade para aparecer e para seduzir outros sujeitos. Assim, a prática do *sexting* pode ser entendida como uma “válvula de escape” aos poderes e saberes relacionados ao dispositivo da sexualidade. Enquanto um conjunto heterogêneo de instâncias, instituições e leis, os sujeitos tratam a sexualidade como algo privado, que deve ser vivenciada de forma mais íntima possível e restrita a ambiente privado, o *sexting* apresenta uma outra possibilidade de vivenciar a sexualidade, colocando-a como algo que pode ser expressa através das tecnologias digitais. Assim, a prática do *sexting* acaba por constituir sujeitos que vivenciam outras formas de experienciar a sexualidade e as tecnologias digitais e que



escapam a alguns poderes e saberes já constituídos em nossa sociedade. Segundo Deleuze,

as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto os saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. (1992, p. 217).

É importante salientar que vários sujeitos, principalmente meninas/mulheres, já sofreram algumas consequências (perda de emprego, mudança de escola e moradia, xingamentos, suicídio, etc.), ou seja, são punidos/as, por terem aderido ao *sexting*, o que nos possibilita evidenciar o quanto o dispositivo da sexualidade acaba atuando no controle, regulação e gerenciamento da sexualidade dos sujeitos. As punições sofridas por alguns/algumas sujeitos que aderem à prática, servem como estratégia para que o restante da população perceba as consequências da adesão a tal prática, evitando, assim, que essa prática se dissemine em nossa sociedade. Assim, o *sexting* está articulado ao dispositivo da sexualidade, pois está vinculado aos eixos de poder, saber e produção do sujeito.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, 2005. Disponível em:



<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 26 maio 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles **O mistério de Ariana**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2005.

FERNÁNDEZ, Jorge Flores. Sexting, Sextorsão e Grooming. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Susana; ESTEFENON, Bruno. (Org.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 72-93.

FOUCAULT, MICHEL. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

FOUCAULT, MICHEL **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

FOUCAULT, MICHEL **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

DIREITOS Brasil. **Lei Carolina Dieckmann: o que ela diz?** Direito Penal. 2012. Disponível em: <<https://direitosbrasil.com/lei-carolina-dieckmann/>>. Acesso em: 05 maio 2018.



LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão. **Razón y Palabra**, México, n. 41, out./nov. 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>>. Acesso em: 01 set. 2013.

MACHADO, Vânia. **Dica para apimentar a relação: você já ouviu falar em sexting? Sabedoria da mulher**. Disponível em: <<https://saboriamulher.com.br/dica-para-apimentar-a-relacao-voce-ja-ouviu-falar-em-sexting/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARQUES, Joana Emídio. **Quer seduzir alguém? Experimente enviar um “sexting”**. 2015. Disponível em: <<https://observador.pt/2015/11/28/quer-seduzir-alguem-experimente-enviar-um-sexting/>>. Acesso: 05 maio 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Quando uma imagem vira pesadelo**. 2017. Assistente de Set e Making Of 360: Maria Fernanda Flores Kraemer. Elenco: Priscilla Bomfim Lopes. Ney Couto. Categoria: Notícias e política. Licença:



Licença padrão do YouTube. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=3DyEh-0jPG0>>. Acesso em: 05 maio de 2018.

SAFERNET BRASIL. **Canal Helpline**. Disponível em:
<<http://new.safernet.org.br/helpline>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SCREMIN, Sanderson de Freitas. **Sexting**: Perigos na internet, um estudo de caso com acadêmicos/as na UFPR – Setor Litoral. Matinhos 2016. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em informática e cidadania). Universidade Federal do Paraná, 2016.

SOUZA, Fabricio de; BANACO, Roberto Alves. A Prática Cultural do Sexting entre Adolescentes: Notas para a Delimitação do Objeto de Estudo. *Acta Comportamental*, Méxicolocal, v. 26, n. 1, p. 127-141, 2018.



AUTORES/AS

Adriana Lohanna dos Santos

Mestre em Educação - PPGED – UFS, especialista em Coordenação Pedagógica, professora Licenciada em Letras, assistente social, pesquisadora na Área de Gênero e Diversidade Sexual, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS. E-mail: lohannafashion.com@hotmail.com

Ailton Dias de Melo

Doutorando em Educação em Ciências – FURG. Membro do grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (FESEX). Membro do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail - no.tl.ia@hotmail.com

Ana de Medeiros Arnt

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas (IB/UNICAMP). E-mail: anaarnt@g.unicamp.br

Cássia Cristina Furlan

Graduação em Educação Física – Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pedagogia – Faculdade Instituto de Educação Superior do Paraná (FAINSEP). Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos/ PROEJA – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio (UTFPR/CP). Mestre em Educação – UEM. Doutora em Educação – UEM. É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio. E-mail: cassiacfurlan@gmail.com



Cláudia Maria Ribeiro

Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Líder do grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail - ribeiro@ded.ufla.br

Constantina Xavier Filha

Professora da Faculdade de Educação – FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e do Programa de Pós-Graduação CPAN/UFMS. Líder-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX. Atua no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Coordenadora de projeto de pesquisa e de extensão sobre as temáticas de Sexualidades, Gêneros e Diferenças. Desde 2010 desenvolve projetos de pesquisa e de extensão com crianças produzindo filmes de animação. É autora de livros para adultos e crianças. E-mail: tinaxav@gmail.com

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, corpo, Sexualidade e Educação - GPECS. E-mail: elenita@ufu.br

Eliane Rose Maio

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1984), Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis (2002), Doutorado em Educação Escolar - UNESP/Araraquara (2008), Pós-doutorado em Educação Escolar na UNESP/Araraquara, com a temática da Trajetória da Educação Sexual no Brasil. É professora da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e Prática da Educação. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Fabio Pinto Gonçalves dos Reis

Professor Adjunto IV do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras-MG. Integrante do grupo de pesquisa: relação entre a



filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail: fabioreis@def.ufla.br

Gabriella Rossetti Ferreira

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação Sexual e Doutoranda em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, no campus de Araraquara. Bolsista FAPESP no Mestrado e no Doutorado. Realizou estágio na Universidade de Lisboa. E-mail: gaby_gabriella13@hotmail.com

Gildo Giroto Júnior

Licenciado em Química pela Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara (UNESP/Araraquara), Mestre e Doutor em Ensino de Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas (IQ/UNICAMP). E-mail: ggirotto@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora dos Programas de Pós-graduação Educação e Educação em Ciências da FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: joanaliramagalhaes@furg.br

Lucimar da Luz Leite

Graduação em Pedagogia (2011) pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão. Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e atualmente doutoranda em Educação na mesma Universidade. E-mail: lukaluz24@hotmail.com

Lucas Alves Lima Barbosa

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, e professor de Educação Básica na rede pública estadual de Minas Gerais. E-mail: lucaslima_62@hotmail.com



Marcela Wanglon Richter

Pós-Doutora em Literatura, Cultura e Imaginário pela Universidade Nova de Lisboa. Membro do GESE (Grupo de Estudo em Sexualidade e Escola), da Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora associada ao CEIL (Centro de Estudos sobre o Imaginário e Literatura), da Universidade de Lisboa. E-mail: marcela.wanglon@gmail.com

Maria Eulina P. de Carvalho

Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (1978), Mestra em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA (1997), com Pós-doutorado na Universidade de Valencia, Espanha (2011). Professora titular da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão. Bolsista de produtividade CNPq. E-mail: maria.eulina@pq.cnpq.br

María Teresa Bejarano Franco

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla La Mancha, (España). Coordinadora del Grupo de Investigación GIES. E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

Minisa Nogueira Napolitano

Possui graduação e mestrado em História pela UNESP de Franca/SP, especialização em docência para o EM pela UNICAMP/SP e graduação em Pedagogia pela UFU/MG. Atualmente é professora efetiva de História do estado de São Paulo do ensino fundamental II e ensino médio e integrante do GPECS – PPGED/FACED/UFU. E-mail: minisanog@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Professora Titular do Instituto de Educação - FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFES) e Educação Ambiental da FURG. Bolsista



produtividade 1C do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. E-mail: pribeiro@furg.br

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Psicólogo e Pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Saúde Mental pela UNICAMP, com Pós-Doutorado na UFRJ. É Professor Livre-Docente na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Araraquara, onde coordena o Programa de Mestrado em Educação Sexual. E-mail: paulorenes@fclar.unesp.br

Suzana da Conceição de Barros

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como professora de Ciências no município do Rio Grande e é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br