

A stylized map of Latin America is rendered with thick, overlapping, hand-drawn lines in various colors including orange, purple, pink, and blue. The lines are somewhat chaotic and expressive, creating a sense of movement and complexity. The map is set against a solid grey background.

FERNANDO SEFFNER
MARCIO CAETANO
ORGANIZADORES

**DISCURSO,
DISCURSOS E
CONTRA-DISCURSOS
LATINO-AMERICANOS
SOBRE A
DIVERSIDADE SEXUAL E
DE GÊNERO**

**DISCURSO,
DISCURSOS E
CONTRA-DISCURSOS
LATINO-AMERICANOS
SOBRE A
DIVERSIDADE SEXUAL E
DE GÊNERO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete do Reitor

MARIA ROZANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

RONALDO PICCIONI

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Direção da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura - ABEH

Fernando Seffner

Marcio Caetano

Paula Sandrine Machado

Eduardo Saraiva

André Musskopf

Marina Reidel

Grupos de Pesquisa organizadores do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH

GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero

Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo

Comitê Científico

Alexsandro Rodrigues (UFES)

Állex Leilla (UEFS)

Anderson Ferrari (UFJF)

André Sidnei Musskopf (Faculdades EST)

Anna Paula Vencato (UFSCAR)

Antônio de Pádua (UEPB)

Arianna Sala (UFSC)

Benedito Eugênio (UESB)

Camilo Braz (UFG)

Carlos Eduardo De Oliveira Bezerra (UNILAB)

Claudia Mayorga (UFMG)

Constantina Xavier Filha (UFMS)

Dinah Quesada Beck (FURG)

Djalma Thürler (UFBA)

Durval Muniz de Albuquerque Jr. (UFRN)

Eduardo Leal Cunha (UFS)

Eduardo Mattio (Universidad Nacional de Córdoba)

Eduardo Saraiva (UNISC)

Elena Calvo Gonzales (UFBA)

Emerson Inácio (USP)

Érica Renata de Souza (UFMG)

Ernani Pinheiro Chaves (UFPA)

Fabiane Ferreira da Silva (UniPampa)

Fábio Camargo (UNIMONTES)

Fátima Weiss (UFAM)

Fernando Pocahy (UNIFOR)

Gisele Nussbaumer (UFBA)

Greilson Lima (UFPE)

Henrique Caetano Nardi (UFRGS)

Iara Beleli (Unicamp)

Jamil Cabral Sierra (UFPR)

Joanalira Magalhães (FURG)

João Bôsko Hora Góis (UFF)

Jorge Leite Júnior (UFSCAR)

Juliana Perucchi (UFJF)

Karina Felitti (UBA)

Larissa Pelúcio (Unesp)

Laura Moutinho (USP)

Leandro Colling (UFBA)

Leandro de Oliveira (URCA)

Luís Augusto Vasconcelos da Silva (UFBA)

Luis Felipe Rios do Nascimento (UFPE)

Magali da Silva Almeida (UFBA)

Marcelo Tavares Natividade (UFC)

Marcio Caetano (FURG)

Marco Aurélio Máximo Prado (UFMG)

Marco José de Oliveira Duarte (UERJ)

Mareli Eliane Graupe (UNIPALAC)

Maria de Fátima Lima Santos (IMS/UERJ)

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (UFBA)

Martinho Tota (Museu Nacional/UFRJ)

Mary Rangel (UFF)

Maurício Bragança (UFF)

Maurício List Reyes (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Paula Ribeiro (FURG)

Paula Sandrine Machado (UFRGS)

Paulo César García (UNEB)

Priscila Dornelles (UFRB)

Raquel Quadrado (FURG)

Raquel Quirino (UFMG)

Renato Duro Dias (FURG)

Roberto Marques (URCA)

Roger Raupp Rios (Ritter dos Reis)

Rogério Diniz Junqueira (MEC/INEP)

Roney Polato (UFJF)

Sandra Duarte de Souza (Universidade Metodista de São Paulo)

Silvana Goellner (UFRGS)

Simone Anadon (FURG)

Suely Aldir Messeder (UNEB)

Virginia Georg Schindhelm (UCAM)

William Siqueira Peres (Unesp)

Wilton Garcia (UBC)

Fernando Seffner
Marcio Caetano
(Organizadores)

**Discurso, discursos e contra-discursos
latino-americanos sobre a diversidade
sexual e de gênero**



Rio Grande
2016

Editora Realize

Conselho Editorial

Abigail Fregni Lins	Ofelia Maria de Barros
Ana Ivenicki	Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Cristiane Maria Nepomuceno	Roberto Kennedy Gomes Franco
Eduardo Gomes Onofre	Samara Wanderley Xavier Barbosa
Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita	Sandra Cordeiro de Melo
Juarez Nogueira Lins	Sandra Maciel de Almeida
Katemari Diogo da Rosa	Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Laércio Maria Bertulino de Medeiros	Tatiana Bezerra Fagundes
Luis Paulo Cruz Borges	Thiago Luiz Alves dos Santos
Margareth Maria de Melo	Valdecy Margarida da Silva
Mônica Pereira dos Santos	Walcéa Barreto Alves
Morgana Lígia de Farias Freire	Wojciech Andrzej Kulesza

Comitê Científico

Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (UERJ)	Dr. Samuel Luís Velásquez Castellanos (UFMA)
<i>Dr. Jamil Ahmad (Univ. Paquistão)</i>	Dra. Sandra Cordeiro De Melo (UFRJ)
Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ)	Dra. Sandra Maciel de Almeida (UERJ)
Dra. Paula Almeida de Castro (UEPB)	<i>Dra. Valentina Grion (Univ. Pádova)</i>
Dra. Priscila Andrade M. Rodrigues (UFRJ)	Dra. Walcéa Barreto Alves (UFF)



Editora Realize

Rua Antenor Navarro, 151, Prata,
Campina Grande-PB, CEP 58400-520
Fone: (83) 3322 3222 – www.editorarealize.com.br
E-mail: contato@portalrealize.com.br

© Fernando Seffner e Marcio Caetano

Capa: Sandro Ká

Preparação: Treyce Ellen Silva Goulart

Projeto gráfico e Editoração: Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Revisão: O conteúdo e a forma dos artigos publicados neste e-book são de inteira responsabilidade de seus/suas autores/as.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Jane Pompilo dos Santos CRB-PB 15/ 703

306.7
S495

VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014. Fernando Seffner; Marcio Caetano (organizadores) – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.
8600kb. 1640p.: il: color.

Tema: Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero.

Modo de acesso: Word Wide Web <<http://www.abeh.org.br>>
<http://editorarealize.com.br/revistas.php>

ISBN 978-85-61702-37-3

1. Homocultura. 2. Diversidade sexual. 3. Políticas públicas.
4. Heteronormatividade. 5. Gênero sexual. 6. Discursos de ódio.
6. Preconceito. I. SEFFNER, Fernando. II. CAETANO, Marcio. III. ABEH.

21. ed. CDD

Sumário

Prefácio - Homocultura y construcciones colectivas.....22

Gloria Careaga

Apresentação - Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero30

Fernando Seffner / Marcio Rodrigo Vale Caetano

PARTE I

CENAS LATINO-AMERICANAS DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: PRÁTICAS, PEDAGOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Uma perspectiva crítica das políticas sexuais e de gênero no mundo latino42

Daniel Borrillo

A criminalização e a representação midiática da homofobia: relações com a trajetória dos direitos sexuais no Brasil75

Roger Raupp Rios

Ensaio não-destrutivo sobre despatologização99

Jaqueline Gomes de Jesus

Muita produção e pouca influência: o conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero e seus impactos no Brasil120

Leandro Colling

Os funcionamentos do dispositivo da sexualidade: corpos, práticas sexuais e processos de heteronormalização.....	132
Maria Rita de Assis César	
“Claro que tenho vontade de saber como é” – o que faz de um sujeito, homossexual? – Experiência Homossexual no Contexto Escolar	144
Anderson Ferrari	
Política y sexualidades en la Argentina: reflexiones sobre la democratización institucional de los vínculos erótico-afectivos	166
Mario Pecheny	
Activismo lesbico una propuesta de intervencion al conocimiento.....	187
Norma Mogrovejo	
A (in)visibilidade da mulher nos livros didáticos e a Historiografia de Gênero/Reflexos na sala de aula	205
Maria de Lourdes Lose	
Resistência e (re)existência ‘sapatão’ em um estado da região norte: ‘corpo político’ e produção de conhecimento	218
Bruna Andrade Irineu	
Reflexões sobre justiça científica e produção do conhecimento: mulheres lésbicas nos espaços de saber/poder da academia ..	233
Juliana Perucchi	
O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justiças	245
Suely Messeder	

Discursos de ódio	270
Guacira Lopes Louro	

PARTE II
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:
SUAS DIMENSÕES NAS INSTÂNCIAS EDUCATIVAS

Narrativas-experiência de si: como é ser professora e lésbica na escola?	283
Patrícia Daniela Maciel	
Discriminación y violencia homofóbica en El sistema escolar chileno	299
Juan Cornejo Espejo	
Interrogando as práticas curriculares: quando os arranjos familiares entram em questão	321
Paulo Melgaço da Silva Junior / Ana Paula da Silva Santos	
Homossexualidade e homofobia: a heterossexualidade é mais correta que a homossexualidade?	337
Clarice Klann Constantino / Celso Kraemer	
Adolescentes, escola, família: as pressões do preconceito heteronormativo	350
Mary Rangel / Lisis Fernandes Brito de Oliveira	
Pedagogia <i>queer</i>, gestão escolar e as fissuras da heteronormatividade	365
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda / José Ivanildo Felisberto de Carvalho / José Mário da Silva Filho	
Homossexualidades e discurso religioso-cristão nas escritas de <i>sujeitos docentes</i> em formação	380
Roney Polato de Castro	

Problematizando gênero e sexualidade com jovens do ensino médio	394
Aline Maria Ulrich Bloedow / Bianca Salazar Guizzo Guizzo	
A sexualidade ocultada em bibliotecas escolares: uma pesquisa resultante do curso "gênero e diversidade na escola – gde"	416
Marcos Felipe Gonçalves Maia	
Gênero e sexualidade: se aprende na escola?!	429
Tatiana Marques da Silva Parenti Filha / Tiago Pivato Klein	
Problemas de gênero para o/ no trabalho docente: reflexões a partir de um cotidiano escolar	441
Lidiand Mendes Pereira / Francisco Francinete Leite Jr Fernando Altair Pocahy	
Participações e resistências de meninas em aulas mistas de educação física numa escola pública de Goiânia, Goiás	453
Adriano Martins Rodrigues dos Passos	
Pilates: uma prática corporal feminina?	470
Jordana R. Bittencourt / Paula Regina C. Ribeiro	
Território contestado: educação física, homossexualidades e homofobia	482
Vagner Matias do Prado	
A diferença do desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres: um estudo sobre a inserção das mulheres no mundo da arbitragem do futebol brasileiro	500
Ineildes C. Santos / Suely A. Messeder	

Diversidade sexual e direitos humanos: o que pensam os/as educadores/as	515
Elaine de Jesus Souza / Joilson Pereira da Silva Claudiene Santos	
Significados associados às sexualidades em uma interação virtual	531
Gabriela Sagebin Bordini / Tania Mara Sperb	
Interseções entre o cinema, a extensão universitária e os processos de constituição da livre expressão da sexualidade e afetividade humanas	543
Carlos Frederico Bustamante Pontes	
Religião e homofobia na sala de aula	562
Luciana Borre Nunes / Raimundo Martins	
Ensinando e aprendendo sobre relações etnicorraciais: a experiência do curso gênero e diversidade na escola	576
Andréa Helena de Lima / Kátia Batista Martins	
De como uma bicha preta favelada chega a ser professor universitário	591
Eliana Peter Braz	
Experiências compartilhadas: as narrativas de estudantes de Ensino Médio sobre lesbianidade	605
Talita Medeiros / Marlon Silveira da Silva Marcio Caetano	
Construção das relações sociais de gênero nos espaços escolares e não escolares no sertão da Bahia	630
Pedro Paulo Souza Rios / Adson dos Santos Bastos Edonilce da Rocha Barros	

PARTE III
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: SUAS DIMENSÕES
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Derechos sexuales de menores de edad.....644

Mauricio List Reyes

**Diversidade sexual e relações de gênero na escola:
algumas reflexões sobre os impactos de uma política
pública para a formação de professores660**

Fernanda Reis / Luci Regina Muzzeti

**Narrativas e experiências na formação docente em
gênero e diversidade na escola a partir da análise de
mídias impressas e digitais676**

Kátia Batista Martins / Carolina Faria Alvarenga

Andréa Helena de Lima

**Formação de professores: A diversidade sexual e de gênero
no projeto político pedagógico693**

Terezinha Richartz / Zionel Santana

**“Conversamos com o aluno e pedimos que seja mais discreto
para que os outros não mexam com ele”: discussão da
homofobia a partir de registros escolares.....705**

Keith Daiani da Silva Braga / Arilda Inês Miranda Ribeiro

**Olhares sobre gênero e sexualidade:
a voz da escola718**

Denise Bastos Araújo

**Sentidos da sexualidade em mulheres privadas de liberdade:
a interface com a educação sexual emancipatória731**

Maria das Graças de Mendonça Silva Calicchio / Fagner Luiz Lemes Rojas

Gênero e educação: formação continuada d@s professor@s de Ensino Fundamental I	744
Lúcia Aulete Búrigo Sousa / Mareli Eliane Graupe	
O projeto saúde e prevenção nas escolas como uma biopolítica da população: uma análise das narrativas das/os multiplicadoras/es	760
Cristiane Barbosa Soares / Fabiane Ferreira da Silva	
Elx é [gay/lésbica] e estamos bem com isso. A produção de(in)visibilidades no próprio gesto de dar a ver os corpos em uma propaganda portuguesa	772
Aracy Ernst-Pereira / Marchiori Quadrado de Quevedo	
Entre silenciamentos e disputas: narrativas de vereadoras sobre as questões de diversidade sexual	788
Dárcia Amaro Ávila / Paula Regina Costa Ribeiro	
Um basta à homofobia: ações desenvolvidas pela secretaria de assessoria especial do governador para diversidade sexual	801
Rildo Véras Martins / Lucia Bahia Barreto Campello	
A possibilidade de adoção por casais homossexuais: aspectos constitucionais e civis da paternidade homoparental	815
Jacson Gross / Paula Pinhal de Carlos	
Trabalho e gênero na construção civil na região metropolitana de Belo Horizonte – RMBH	829
Neusa Maria da Silva / Antônio de Pádua Nunes Tomasi	
Atitude e enfrentamento da homocultura no Brasil	845
Wilton Garcia	

O movimento LGBT e a criminalização da homolesbotransfobia	861
Clara Moura Masiero	
A medida do sexo: sobre decisões judiciais, documentos e corpos no Rio Grande do Sul	877
Luiza Ferreira Lima	
“O nome é a primeira coisa!”: reflexões sobre a alteração do registro civil de pessoas <i>trans</i>* no estado do Rio de Janeiro.....	894
Maria Luiza Rovaris Cidade / Pedro Paulo Gastalho de Bicalho	
Criminalização da homossexualidade nas forças armadas	905
Moisés de Oliveira Matusiak / Rafaella da Rosa Krause Ana Carolina Garcia Bonotto / Íris Pereira Guedes	
Homossexualidade feminina e serviço social: aproximações da produção bibliográfica neste campo em sua relação com as políticas de saúde.....	920
Gabrielle Gomes Ferreira	

PARTE IV
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:
MODO E PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO

**Espaços de educação, cuidado e relações de gênero:
Reflexões para uma pedagogia descolonizadora.....933**

Tássio José da Silva / Daniela Finco

**Sexualidade, homoafetividade e valor moral da pessoa:
análise das falas de professores e estudantes em escolas
da região de Blumenau-SC949**

Celso Kraemer / Clarice Klann Constantino

**E se... Maria desejasse saber: formação continuada em
gênero, sexualidades e diversidades sexuais963**

Luciene Aparecida Silva / Kátia Batista Martins

**Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma
proposta de formação docente979**

Marcos Lopes de Souza

**Laerte e as possibilidades de (se) experimentar e se
(re) inventar os gêneros e as identidades sexuais no Brasil.....997**

Gabriela Garcia Sevilla / Fernando Seffner

**Heteronormatividade e lesbo/homo/transfobia:
um mapeamento sobre a publicação de pesquisas
em psicologia e educação..... 1012**

Marília Maia Lincoln Barreira / Fernando Altair Pocahy

**Para além de dzi croquetes: *performances drag-queens* e
sociabilidade lgbt a partir do espetáculo "Jú Onze e 24",
em Goiânia (GO) 1027**

Paulo Reis Nunes

Pacto nacional pela idade certa: promovendo discussões acerca do gênero, da sexualidade e das diversidades na infância através de artefatos culturais	1042
Ariana Souza Cavalheiro / Joanalira Corpes Magalhães	
A transversalidade das desigualdades de gênero nos livros didáticos de Ciências e Biologia.....	1056
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva / Gabriela Almeida Diniz Lauana Araújo Silva	
Outras histórias porque possíveis: narrativas da diversidade de gênero entre o <i>dentrofora</i> da escola.....	1073
Alexsandro Rodrigues / Pablo Cardozo Rocon Mateus Dias Pedrini	
Os corpos e a diversidade sexual nos livros didáticos	1086
Taina Guerra Chimieski / Raquel Pereira Quadrado	
Pornografia e gênero nas narrativas autobiográficas <i>tropic of cancer</i> e <i>tropic of capricorn</i> de Henry Miller.....	1099
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti	
A homoafetividade numa feição religiosa e no militarismo: as narrativas de si nas obras “Desclandestinidade” de Pedro Almeida e “Toque de silêncio” de Flávio Alves.....	1120
Luciano Ferreira da Silva	
A discussão das questões de corpo, gênero e sexualidade no enfrentamento das situações de abuso e exploração sexual: relato de uma prática de ensino	1140
Ronan Moura Franco / Sara Hanne Anwar Salim Jacoub Hijazin Fabiane Ferreira da Silva	

Sobre aqueles que psicotizam a nação: gênero e sexualidade na coluna da psicóloga cristã Marisa Lobo	1152
Gabriela Felten da Maia / Felipe Viero Kolinski Machado	
Cartografando a pesquisa sobre travestilidades nas ciências humanas e sociais	1169
Francisco Francinete Leite Jr / Fernando Altair Pocahy	
Agricultura de base agroecológica, equidade e diversidade de gênero: um estudo de caso	1189
Adilson Tadeu Basquerote Silva	
A produção de conhecimento sobre travestilidades na América Latina e o serviço social: da invisibilidade do tema ao seu uso pedagógico na profissão	1205
Guilherme Gomes Ferreira	
Realidade, libertação e pau duro: Moa Sipriano em Diálogo com a Identidade Homossexual no Romance Latino Americano ...	1220
Aroma Bandeira	
Expressões de subjetividades homoeróticas nos interditos do armário no espaço da literatura	1236
Paulo César García	
Copi, a (homo)sexualidade e a escrita transformista: desconstruindo estereótipos, no melhor dos mundos possíveis.....	1253
Renata Pimentel	
O des-lugar ou o lugar da diferença: uma leitura do filme <i>Azul é a cor mais quente</i>, de Abdellatif Kechiche a partir das referências literárias do filme	1269
Vivian Steinberg	

**Gênero e epistemologia na
história das mulheres 1280**
Aline Nandi / Egon Roque Fröhlich

**Heterossexualidade normal e patológica e homossexualidade
mórbida em "a vida sexual" (1901- 1933) de Egas Moniz..... 1292**
Eliza Teixeira de Toledo

**A autonomia intelectual feminina enquanto elemento
catalisador para a desierarquização no âmbito da C&T:
acessibilidade e socialização 1309**
Mariane Camargo D'Oliveira / Maria Aparecida Santana Camargo

PARTE V
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E OUTROS
MARCADORES DE DIFERENÇA

Rogai por nós: homofobia religiosa, juventudes e afeto 1326

Luciene de Oliveira Dias / Ralyanara Moreira Freire

**A escola e a educação não escolar: experiências da
mulher lésbica afrodescendente..... 1338**

Ana Carolina Magalhães Fortes

**Considerações sobre diversidade sexual e de gênero
numa turma de ensino médio 1357**

Danilo Pereira Santos / Caio César Silva Rocha

***“Jaqueline comporte-se como uma menina” - sobre
feminilidades, normatizações e transgressões no
contexto escolar 1372***

Leandro Teofilo de Brito / Carla Chagas Ramalho

**“Eu acho que a minha identidade de professora é
homossexual”: mais do que professor@s, professor@s
homossexuais na escola 1386**

Filipe Gabriel Ribeiro França

**“Superqualificação” e “formação profissional supérflua”:
novas exigências da divisão sexual do trabalho?..... 1401**

Raquel Quirino

O octógono: performatividades de gênero no esporte 1413

Carla Lisbôa Grespan

Gênero e não-vidência: apontamentos interseccionais..... 1430

Felipe Moreira

Gênero, sexualidade e velhice: Cartografando sociabilidades lésbicas na cidade de Fortaleza	1443
Juliana Fernandes / Fernando Pocahy	
Psiquiatrização, governamentalidade neoliberal e sexualidade: penetrações biopolíticas no corpo infantil	1456
Juslaine de Fátima Abreu Nogueira / Amanda da Silva	
Travestilidades na carne	1474
Luma Nogueira de Andrade	
Travestis nos espaços educativos: regulações de suas condutas	1489
Sandro Prado Santos	
Corpos-homem na academia de ginástica Saberes de corpo e saberes de masculinidades na experiência transexual	1506
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego	
Novos homens: a construção das masculinidades dos católicos carismáticos em oposição à "masculinidade secular"	1523
Eden Erick Hilario Tenorio de Lima / Manuella Paiva de Holanda	
Casar: agora pode!	1537
Jorge Caê Rodrigues / Aldo Victorio Filho	
Uma revisão sistemática dos relacionamentos conjugais nas transexualidades	1554
Eduardo Lomando / Rodrigo Oliva Peroni / Henrique Caetano Nardi	
Boy's love Representações heteronormativas ou subversivas?	1572
Otavia Alves Cé	

Docência feminina e negritude: pautas que se cruzam no corpo na efetividade da lei nº. 10.639/2003..... 1585

Treyce Ellen Silva Goulart / Tiago Henrique Serafim

Marcio Rodrigo Vale Caetano

O que há além do beijo gay: glee como um espaço de crítica à heteronormatividade..... 1600

Felipe Viero Kolinski Machado / Ronaldo Cesar Henn

Christian Gonzatti

Corpus e desejo nas fronteiras da transformação social..... 1617

Felipe Pancheri Colpani

Diversidade sexual nos mangás e animes e a receptividade desses na cultura latino-americana..... 1640

Lisiane Ortiz Teixeira / Evandro dos Santos Nunes

Prefácio

Homocultura y construcciones colectivas.

El interés por estudiar las distintas expresiones de la sexualidad ha sido permanente a través de la historia, pero con fines disímboles. Foucault en su *Historia de la Sexualidad* da cuenta de cómo las fuerzas más importantes se han involucrado. La intención de rescatar a la sexualidad de las discusiones morales religiosas y llevarla al campo de la ciencia, no fue del todo afortunado. Sobre todo si consideramos el lugar que la medicina y ramas de la psicología o psiquiatría tenían en ese momento. Es decir, pasamos del pecado a la enfermedad sin mayores trámites.

Afortunadamente, análisis más sistemáticos y rigurosos desde las humanidades y las ciencias sociales han aportado miradas más amplias que no solo impiden la delimitación única de la sexualidad en el campo anatómico-biológico para mostrar su riqueza e identificarla como una dimensión que cruza la vida de las personas en todos los ámbitos de convivencia.

Esta mirada sociocultural dio un giro que ha llevado a la participación de cada vez más disciplinas, pero sobre todo al reconocerle como un producto social, a una permanente y acuciosa mirada en búsqueda de una mejor comprensión y continua resignificación. Esta perspectiva compleja ha posibilitado un entramado disciplinario donde el arte, la academia y la actividad política confluyen para cuestionar los modelos dominantes. Centra su foco crítico en el heterosexismo y la mirada reproductiva impuesta a la sexualidad, al mismo tiempo que destacan el binarismo en la definición del género. Como un movimiento contracultural, no puede dejar de lado las dimensiones étnico raciales de-colonizadoras.

Como antes señalé, el interés por el estudio de la sexualidad ha sido objeto de distintos autores que han recorrido las diversas expresiones en

distintas culturas, donde muchos de ellos han centrado su interés en la homosexualidad, Igualmente la profusión de textos literarios sobre sexualidad y homosexualidad es abundante. Estos textos antropológicos e históricos, como las biografías de distintos personajes podríamos decir que fueron el sustento inicial para el desarrollo de la investigación y estudios en este campo. Pero, los inicios de la investigación en sexualidad, como en otras áreas del conocimiento, fueron afectados por la Gran Depresión y el surgimiento del nazismo.

Así, se puede ver que es hasta la década de los años 50 que distintos anales en torno a la sexualidad en Estados Unidos y en Europa hacen su aparición. La Revolución Sexual y los movimientos sociales de la década de los 60 dan pié para el florecimiento de una nueva época con otras miradas y múltiples posibilidades. Pero el interés por institucionalizar áreas o centros de estudio sobre la sexualidad al interior de la academia podríamos decir es reciente. Los Estudios Lésbico-gays, han tenido un lugar preponderante, desde la década de los años 70, con su surgimiento en varias de las principales universidades de Estados Unidos, Canadá y de Europa, donde participan y aportan investigadores de distintas culturas y nacionalidades.

El análisis de la sexualidad en América Latina fue objeto de interés de muchos investigadores del norte, al mismo tiempo que muchos latinos quienes reflexionaban sobre la sexualidad migraron o estudiaban en esa región. Es probablemente este hecho el que da lugar a un fructífero intercambio entre estudiosos de la sexualidad con América Latina, principalmente a partir de la década de los años 80. Resultados de este intercambio se expresan en la amplia producción y publicaciones sobre la región. Las múltiples recopilaciones publicadas sobre los estudios en sexualidad en América Latina, de la década de los 90 nos ofrecen un panorama interesante¹.

1 Foster, David (1994) *Latin American Writers on Lesbian and Gay Themes: a Bio-Critical Sourcebook*. Westport, Conn. Greenwood Press; Foster, David (1991) *Gay and Lesbian Themes in Latin American Writing*, Austin. University of Texas Press; Foster, David (1997) *Sexual Textualities: Essays on Queering Latin American Writing*, Austin. University of Texas Press; Bergman and Smith (1995) *¿Entiendes? Queer Readings, Hispanic Writings*, Durham,

Estos estudios dieron cuenta de la pedagogía nacional y el heterosexismo, las voces marginales y el Estado, así como de la relación entre escritoras lesbianas y gays y la identidad nacional. Interés particular cobró el acendrado conservadurismo en la mayoría de los países y sus expresiones en los golpes militares; al mismo tiempo que las revueltas revolucionarias de las guerrillas y posteriores triunfos de la izquierda. Así, la literatura erótica y sus expresiones clandestinas, vistas como la resistencia a la persecución y represión², ocuparon un lugar primordial en los análisis de las dinámicas del homoerotismo y la homofobia en el marco del poder, el deseo y la raza de la realidad latinoamericana. El análisis de Ellis (2002) permite vislumbrar la amplia diversidad social de América Latina, sin dejar de reconocer el lugar social de la misoginia y la homofobia.

Estudios más recientes se enfocan más directamente en las imbricaciones canónicas de los escritores disidentes y el proyecto nacional, donde la crítica a los discursos al estereotipo de la masculinidad dan lugar a la discusión de cómo distintos modelos de masculinidad y femineidad son producidos, reproducidos y diseminados en la región. Estas miradas dan voz a las culturas silenciadas para mostrar un colorido mosaico a través de los testimonios de su gente. Con el análisis actual de la sexualidad en las distintas culturas de la región las interpretaciones iniciales cobran vida para reconfigurar otras realidades. Lejos muy lejos de la feminización y demonización que habían hecho los conquistadores de los indígenas y sus prácticas sexuales.

N.C. Duke University Press; Molloy and Irwin (1998) *Hispanisms and Homosexualities*, Durham, N.C. Duke University Press; Balderston and Guy (1997) *Sex and Sexuality in Latin America*, New York. New York University Press; Balderton, Daniel (2000) *Sexualidad y Nación*, Pittsburgh, Penn. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Ver también la *Revista Iberoamericana* 187: *Erotismo y escritura* de Junio de 1999, dirigida por Daniel Balderston.

2 Ellis, Robert Richmond. *They dream not of Angels but of men: Homoeroticism, gender and race in Latin American autobiography*. Gainesville, FL: UP of Florida, 2002.

El análisis de la homocultura ha jugado también un importante lugar en los trabajos desarrollados en la región en los años más recientes,³ que dan cuenta precisamente de cómo la fuerza de los movimientos y expresiones de resistencia cultural, dan paso a la incorporación de nuevas ideas sobre la sexualidad. No obstante, sus análisis dejan claro cómo la construcción y representación de la identidad sexual son politizadas de manera diferente que en el norte. Y cómo, la percepción de la familia, la comunidad y los orígenes tienen una importante influencia en la definición de los valores culturales y necesariamente en el delineamiento de las identidades sexuales.

Así, la negociación de las identidades sexuales en América Latina está imbricada en el particular dilema entre la herencia postcolonial y las no fáciles relaciones entre las culturas indígenas e hispánicas; la producción académica y los límites de las representaciones tradicionales. La diversidad de aproximaciones a la sexualidad en la Latinoamérica contemporánea dejan ver que los estudios en este campo irán expandiéndose y diversificándose. El número creciente de producción interdisciplinaria deja ver que enfrentamos la paradoja de un cuerpo teórico sustentado en identidades sexuales en contraparte con el interjuego de una realidad sexual dinámica con la raza y la clase como no se ha dado en otra región.

En ese sentido, el desarrollo que los estudios sobre sexualidad han tenido en la región latinoamericana abre la puerta a discusiones particulares. La producción latinoamericana es basta y amplia. Año con año se abren convocatorias para participar en eventos dedicados a su análisis y las librerías y ferias de libro ofrecen una amplia variedad de temas y perspectivas. No obstante, no hay muchos espacios para la construcción colectiva. A riesgo de equivocarme, creo que solo México y Puerto Rico

3 Mogrovejo, Norma (..) Un amor que se atrevió a decir su nombre: la lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexuales y feministas en América latina; Mogrovejo, Norma (..) Lestimonios: Voces de mujeres lesbianas; Carrillo Héctor (..) The Night Is Young: Sexuality in Mexico in the Time of AIDS; Parker, Richard (1991) Bodies, Pleasures, and Passions: Sexual Culture in Contemporary Brazil. Boston. Beacon Press; Lancaster, Roger (1992) Life is Hard: Machismo, Danger and the Intimacy of Power in Nicaragua. Berkeley. University of California Press.

tienen reuniones periódicas que bianualmente reúnen a quienes investigan o estudian aspectos de la sexualidad. Pero es Brasil el país donde el mayor número de universidades han conformado formalmente equipos de investigación en este campo y donde el mayor número de discusiones periódicas y constantes tienen lugar. Si bien el estudio de la sexualidad y la homosexualidad tienen historia en varios países, fuera de Brasil son pocas las universidades que los han institucionalizado.

Es el caso del Congreso Internacional de Estudios sobre la Diversidad Sexual y de Género que ha acontecido en Río Grande que alcanza ya su Séptima Edición en 2014. No sé si son las dimensiones del país, pero en este Congreso como en los otros que se organizan alrededor del tema convocan a cientos de investigadores de distintas disciplinas para reunirse en torno a un eje para confrontar ideas e intercambiar experiencias. El Congreso, organizado por la Asociación Brasileña de Estudios de la Homocultura (ABEH), en este año al centrarse en la prácticas, pedagogías y políticas públicas llamó la atención no solo de académicos, sino también de artistas, activistas y funcionarios públicos para debatir en torno a la situación actual de las expresiones sexuales y de género diversas, pero sobre todo a la definición de estrategias para la acción en pos de un mejoramiento de la calidad de vida de estas poblaciones.

Los treinta y tres simposios en los que se organizaron las discusiones de los casi mil investigadores participantes dieron cuenta de lo que podríamos llamar cuatro ejes principales:

Sistema educativo. La educación es reconocida como una de las responsabilidades centrales del Estado para garantizar la protección del derecho al desarrollo. No obstante, y a pesar de la evidencia en los alcances de esta garantía en países desarrollados, los gobiernos no solamente no invierten suficiente para la cobertura total de este derecho, sino que además, en muchas ocasiones su sistema adolece de múltiples deficiencias. Una de ellas es precisamente la atención a la amplia diversidad social que compone a la sociedad y específicamente a la diversidad sexual. En el Congreso Internacional de Estudios sobre la Diversidad Sexual y de Género, precisamente hubo la oportunidad de analizar los límites

del currículo y las técnicas pedagógicas en la enseñanza del género y la sexualidad en dos sentidos: para el mantenimiento de la normatividad o para definir rutas que posibiliten dar paso a la subversión en términos de género y sexualidad; llama la atención que los análisis no se refieren a una etapa específica de la vida escolar, sino que recorren las distintas etapas etarias desde la infancia hasta la vejez. En este sentido, sus análisis no se quedan ahí sino que avanzan en la elaboración de propuestas para el mejoramiento del clima escolar y el impulso de prácticas y relaciones que fomenten la armonía social.

Dentro del mismo sistema educativo, un papel central lo ocupa el personal docente, al mismo tiempo que se dedicaron sesiones para evaluar las iniciativas de formación docente en este campo, se destaca la necesidad de desafíos para imaginar prácticas docentes más allá de la norma colonial impuesta que cruza el imaginario social de la región, para dar paso a la libre expresión de la sexualidad diversa y llevar los géneros más allá de la mirada binaria.

Incluso se consideró necesario que los trabajos realizaran intersecciones entre tecnología, ciencia, género, sexualidades que posibilitarán mirar a la sexualidad y al género como dimensiones que cruzan distintas realidades sociales, pero sobretodo que contribuyen de manera efectiva en la construcción del conocimiento.

Cuerpos. El lugar de la significación corporal en la discusión sobre género y seguridad resulta central. Es el cuerpo precisamente donde se albergan las distintas interpretaciones del relacionamiento social, el que da sentido a las vivencias de aceptación y rechazo, y orienta la definición del propio ser. En ese sentido las discusiones en cuanto a la pedagogía y representación del cuerpo en la docencia cobra un valor capital. De igual manera, las discusiones en torno a las muy amplias posibilidades de expresión que el cuerpo tiene en estos ámbitos formativos, permite ver que al mismo tiempo que le disciplina abre paso a expresiones artísticas, lúdicas, eróticas y sociales en general.

Conocimiento. La dinámica en la que la sexualidad y el género están insertos en nuestra sociedad en los últimos tiempos ha develado un complejo entramado de relaciones en los que distintas fuerzas participan.

Como sabemos, la religión, la ciencia y la política han jugado un papel preponderante en la definición misma, pero también en la dirección que sus valoraciones y significancias van insertándose en el sistema de relacionamiento social. El análisis sobre la presencia que estas fuerzas hoy en día cobran, así como la representación de sus distintas expresiones dejaron ver los paralelismos que aún se mantienen donde cobran vida tanto presiones conservadoras, como narrativas y contradiscursos alternativos. Llama así la atención, no solo los aspectos autobiográficos expuestos, sino también la producción que en este campo se ha desarrollado tanto desde las universidades, la cultura popular, como desde el quehacer político de las organizaciones sociales.

Políticas públicas. La importancia de buscar el compromiso de Estado en la transformación social en el campo del género y la sexualidad ha sido evidente en las últimas décadas. Las evidencias y el conocimiento expuesto no han sido suficientes para garantizar espacios de seguridad y garantía de protección para las sexualidad y géneros disidentes, el Congreso Internacional de Estudios sobre la Diversidad Sexual y de Género ofreció un espacio para articular precisamente el conocimiento desarrollado con las políticas que el Estado habría de desarrollar. Así la interseccionalidad de las distintas dimensiones que definen a la población, junto con las expresiones y representaciones de género y sexualidad, dieron curso al análisis de las posibilidades que las acciones de gobierno podrían tener para un pleno reconocimiento de esa amplia diversidad, pero sobre todo para impulsar acciones que garanticen el reconocimiento de la diversidad como un valor social que amplía y enriquece el desarrollo humano.

En las discusiones se hizo evidente la necesidad de recuperar los distintos saberes desarrollados –ancestrales, feministas, queer-, para la construcción de una perspectiva inclusiva que garantice el cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales por una mejor sociedad donde cada uno encuentre referentes y posibilidades de desarrollo pleno.

En la región el trabajo en torno a las sexualidades da cuenta de la existencia no sólo de ciertas prefiguraciones queer, sino de diálogos con otros temas y objetos de reflexión. Lo importante aquí es que la

producción en este campo permite observar que el deseo y la sexualidad no son aspectos menos importantes para la comprensión de las sociedades como las economías, la política o la religión.

Pero habrá que tomar en cuenta que quienes desarrollamos los llamados estudios de género, y quienes pretendemos acercarnos a la comprensión de la sexualidad, no fácilmente escapamos de las construcciones coloniales. Se hace necesario alertar que los términos occidentales que tradicionalmente hemos adoptado y utilizado no dan cuenta cabal de las distintas categorías étnicas de género y sexualidad, que incluyen una amplia gama de identidades que hacen referencia a particularidades de las culturas locales.

Recuperar o más bien resignificar la idea del género a lo largo de un continuo y no como una dualidad es fundamental para comprender el lugar de la diversidad sexual y de género. Sólo así será posible ponderar esos papeles de género y orientaciones sexuales alternativos y valorar su lugar social a través de nuestra historia..

Un abordaje histórico, cultural y social a las sexualidades y a las relaciones de género es indispensable para el desarrollo de esta perspectiva crítica que espacios como el que el Congreso Internacional de Estudios sobre la Diversidad Sexual y de Género propone.

Ciudad de Mexico, otoño de 2015.

Gloria Careaga

Apresentação

Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero.

Fernando Seffner¹

Marcio Rodrigo Vale Caetano²

Um congresso se organiza para abrir caminhos, confrontar posições, aprofundar debates, conhecer o trabalho de colegas, estabelecer parcerias, afetar e ser afetado, deixar-se afetar, permitir-se a responsabilidade de influenciar outros, experimentar o gozo dos reconhecimentos, ter a humildade de reconhecer o que não conhecíamos, enfrentar o desafio dos questionamentos, perceber como o pensamento é diverso. Talvez se possa medir a qualidade de um evento desses não tanto pelo conjunto de certezas que adquirimos, mas pelo conjunto de boas questões que levamos para pensar dali por diante. Foi este o desafio enfrentado, de muitos modos e por muitos atores, ao longo do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH – que se levou a cabo, entre os dias 7 e 9 de maio de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG³. Acreditamos que o congresso tenha cumprido seu efeito de multiplicar boas questões, e que cada um retornou desse ponto

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Presidente da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura na gestão 2013/2014.

2 Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da FURG, Secretário da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura na gestão 2013/2014.

3 Informações detalhadas acerca do evento podem ser encontradas em: <http://abehcongresso2014.com.br/> (último acesso em: 2 de fevereiro de 2015)

meridional do país enriquecido. A discussão que fazemos aqui na produção do presente e-book busca evidenciar esses esforços para produção de bons efeitos. O tema do congresso, pensar diversidade sexual e de gênero no interior do campo da educação, foi decidido em assembleia de associados ao final do VI Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, em Salvador, em 2012. A partir daí, a diretoria da ABEH sistematizou esse grande tema em um objetivo geral do evento: refletir sobre as questões ligadas à diversidade sexual e de gênero em conexão com processos educacionais, entendido aqui que todo artefato cultural é portador de pedagogias do gênero e da sexualidade. De modo a ampliar as possibilidades de inserção dos interessados no evento, esse objetivo principal foi desdobrado em diversos objetivos decorrentes: a) promover a interlocução entre pesquisadores/as da área da diversidade sexual e de gênero, oriundos dos mais diferentes campos de conhecimento e lugares; b) difundir e debater estudos desenvolvidos na área da diversidade sexual e de gênero; c) constituir redes de cooperação e de intercâmbio de estudos, bibliografias, pesquisas e pesquisadores/as; d) analisar a viabilidade de trabalhos conjuntos (atividades, estudos, pesquisas); e) ampliar os recursos humanos (formação, capacitação e qualificação) e os recursos financeiros (criação de fundos, ampliação de recursos para formação e estudos) para o trabalho na área da diversidade sexual e de gênero; f) consolidar um fórum permanente de debates políticos e acadêmicos na área da diversidade sexual e de gênero através da organização de encontros bianuais de estudiosos/as; g) colaborar na luta em prol de uma sociedade democrática que promova e respeite a diversidade sexual e de gênero.

O primeiro livro organizado a partir do evento reuniu as conferências de abertura e de encerramento, além de um conjunto ilustrativo das falas nas mesas redondas⁴. O presente e-book, o segundo, é intitulado “Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a

4 SEFFNER, Fernando & CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas. Rio Grande, EDGRAF Editora e Gráfica da FURG, 2015

diversidade sexual e de gênero” e tem como base as apresentações de trabalhos e discussões realizadas nos simpósios temáticos, que ocorreram de modo simultâneo ao longo do evento, além dos artigos publicados no primeiro livro. Podemos dizer que, no primeiro livro, colhemos as falas em parte “solicitadas” pela direção da ABEH ao organizar o evento. São as falas de convidados pela diretoria, no intento de abrir os debates, conforme a compreensão dessa mesma diretoria acerca dos desejáveis rumos do evento. Assumimos essa responsabilidade, que nos foi dada na assembleia em que fomos eleitos, e a partir daí, já como diretoria da ABEH, no biênio 2013/2014, compusemos um conjunto de conferências e painéis, o que está registrado no primeiro livro. O presente e-book recolhe outra qualidade do congresso, expressa em pelo menos quatro movimentos espontâneos dos participantes. O primeiro movimento foi o de proposição de simpósios temáticos. Aberto o prazo para tal, tivemos nada menos que trinta e cinco proposições de simpósios temáticos aprovados⁵. A aprovação decorreu do alinhamento das propostas com os objetivos do evento citados acima. Os simpósios temáticos foram propostos em geral por duplas de pesquisadores, o que permite situar em setenta o número de proponentes. O segundo movimento espontâneo foi o encaminhamento de trabalhos para apresentação nos simpósios temáticos, por pesquisadores do Brasil e de outras partes da América Latina, o que totalizou o expressivo número de 930 autores de comunicações aprovadas pelos coordenadores dos simpósios temáticos. O terceiro movimento espontâneo foi a participação efetiva de todos os envolvidos nos simpósios temáticos, coordenadores e apresentadores, ao longo dos dias do congresso, o que implicou viagem e estadia na cidade de Rio Grande, situada no extremo sul do Brasil. Chegamos, assim, ao total de 1240 participantes no evento. O quarto e último movimento espontâneo aconteceu quando um expressivo número de pesquisadores

5 A lista completa dos simpósios, com as respectivas ementas e coordenadores, está disponível em: <http://abehcongresso2014.com.br/simposios-tematicos/> Acesso em: 28 de maio de 2015. Os anais do evento bem como outras informações sobre a ABEH em: <http://abeh.org.br/> .Acesso em: 3 de agosto de 2015).

que apresentaram seus trabalhos no congresso atenderam ao edital de chamada de artigos ao presente e-book, coordenado pela diretoria da ABEH, com o auxílio da comissão científica do evento, dos coordenadores dos simpósios temáticos e de integrantes da Universidade Federal do Rio Grande / Programa de Pós-Graduação em Educação / Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Programa de Pós-Graduação em Educação / Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero GEERGE. A realização deste e-book só foi possível por conta desse envolvimento espontâneo dos participantes e da disposição em partilhar suas escritas, o que demonstra uma confiança na Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, que certamente nos alegra, e é fruto não só das ações dessa diretoria, mas das muitas outras diretorias que nos antecederam. Coerente com a composição dos participantes do congresso, o e-book aceitou textos em português e espanhol.

Muito discutimos sobre o formato deste e-book, uma vez que são múltiplas as possibilidades de organizar o vasto material apresentado nos simpósios temáticos. Decidimos por investir na distribuição em quatro partes. Claro está que muitos trabalhos poderiam compor em mais de uma dessas quatro partes, talvez até mesmo nas quatro simultaneamente, pois, como toda proposta de organização da diversidade, esta também é marcada por certo grau de arbitrariedade e artificialismo, que assumimos como inevitável. Na primeira parte, republicamos, em versão digital, os artigos do livro “Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas” com a intenção de ampliar o acesso e o debate a partir das discussões ocorridas nas mesas e conferências do VII Congresso da ABEH. Na segunda parte, buscamos alojar os trabalhos sob a rubrica “diversidade sexual e de gênero: suas dimensões nas instâncias educativas”. Estão aqui alocados vinte e três textos, que investem o potencial de análise em algumas direções bem marcadas. A primeira delas é qualificar as instâncias educativas enfocadas. Em geral, estão aqui agrupados os artigos que elegeram prioritariamente temas no entorno dos espaços escolares, a saber: a sala de aula (de diversas disciplinas, de diferentes níveis de ensino,

turnos e graus); o pátio escolar e a hora do recreio; os cursos de formação de professores; as bibliotecas escolares; o arranjo dos sistemas escolares e um conjunto de cenas do cotidiano docente e discente. Também estão qualificados alguns espaços que não são escolares, mas onde se desenvolvem claramente práticas com finalidade educativa, bem como aulas de Pilates, instâncias de formação de mulheres para atuação como árbitras de futebol, espaços virtuais com finalidade educativa, trajetórias que conduzem a ser professor universitário, atividades de extensão universitária, cinema como artefato pedagógico cultural, arranjos familiares e arranjos curriculares em interação. Os atores sociais envolvidos são diversos: professores e professoras, alunos e alunas dos mais diversos níveis e graus, servidores das instituições educativas, famílias, lideranças religiosas, sujeitos marcados por diferenças de gênero, sexualidade, raça, etnia e geração. Os textos não apenas discutem os possíveis aprendizados de gênero e sexualidade nesses espaços todos, como também se interrogam sobre a pertinência ou não desses espaços como espaços educativos. Ou seja, não se assume que eles sejam, de modo mecânico ou “natural”, locais para essas práticas educativas. Ao contrário, assume-se que tais espaços podem ser produzidos para esses desempenhos, mostrando-se as modalidades de produção e as estratégias educativas adotadas, com destaque para a narrativa e a análise dos enfrentamentos e das parcerias possíveis. Os temas abordados nos textos, que produzem as situações de aprendizagem sobre gênero e sexualidade, são diversos: ser lésbica, ser gay, assumir pertencimentos religiosos, pensar a natureza do espaço público, pensar os modos de atuação da heteronormatividade, refletir sobre a produtividade das pedagogias marcadas pelas teorizações *queer*, verificar impactos e impasses de cursos de formação para docentes em temas de gênero e sexualidade, perceber como operam marcadores de gênero em espaços marcadamente masculinos, analisar estratégias de combate à homofobia no espaço escolar, perceber os atritos entre arranjos curriculares e arranjos familiares, indagar-se sobre a presença das homossexualidades nos espaços educativos e os atritos que ela produz. Os textos buscam, sobretudo, enfrentar a possibilidade de expressão da diversidade sexual e de gênero em espaços educativos, mostrar as

dificuldades para que isso aconteça, fruto da dureza dos arranjos heteronormativos e enfrentar a discussão de que, sendo o espaço público o local da negociação das diferenças, não deve ser marcado como local da produção de desigualdades. Assim, o enfrentamento dessas questões constitui-se como tarefa educativa de suprema importância.

A parte de número três aborda a “diversidade sexual e de gênero e suas dimensões nas políticas públicas”. Integram essa segunda parte do e-book vinte textos. Falar de políticas públicas é falar também de um universo bastante vasto de iniciativas de alcance público, mesmo quando promovidas por instituições privadas. Dessa forma, cada um dos textos busca qualificar a política pública que aborda: políticas de formação de professores para diferentes níveis e graus, tanto de formação inicial como de formação continuada, políticas de saúde sexual e políticas de saúde em geral, políticas de promoção da diversidade sexual e de gênero em diferentes ambientes como escolas e câmaras de vereadores, políticas de educação sexual, políticas e tecnologias de informação e comunicação, políticas de propaganda pública sobre temas de gênero e sexualidade, políticas de direitos sexuais e reprodutivos, políticas de direitos humanos, políticas públicas de combate à homofobia, políticas para desenhos curriculares, políticas de adoção de filhos, políticas de parentalidade, políticas e diretrizes para o registro civil e mudanças de nome e condição de gênero ou sexualidade, políticas de criminalização de atos homofóbicos, políticas do judiciário em várias instâncias e varas, políticas de regulação e conduta nas forças armadas, políticas públicas de encarceramento e privação de liberdade, políticas públicas ligadas ao mundo do trabalho, políticas públicas ligadas à estruturação das atividades de serviço social no país. Políticas públicas se estabelecem (ou são propostas) no sentido de resolver algum problema social, em geral fruto de alguma modalidade de “diagnóstico”. Sendo assim, os artigos buscam refletir sobre situações problema, tais como: os atos homofóbicos ocorridos em diversos ambientes; a condução das demandas de adoção de filhos por casais homossexuais; a possibilidade de homens gays e mulheres lésbicas trabalharem nas forças armadas; a necessidade de formar educadores sensíveis para o trato das diferenças de gênero e sexualidade nas escolas e

em seu entorno educativo; a definição de direitos em indivíduos classificados como menores de idade; o enfrentamento de materiais midiáticos carregados de sentidos de heteronormatividade e não aceitação das diferenças; os modos mais adequados de acolhimento de meninos gays na escola; o respeito aos modos de vida marcados por diferenças de gênero e sexualidade em instituições prisionais; a formação de trabalhadores capazes de respeitar as diferenças de gênero e sexualidade; a formação de agentes da justiça para a produção de sentenças que respeitem as diferenças de gênero e sexualidade; o andamento adequado de demandas de registro civil em mudança de nome; o bom acolhimento das diferenças de gênero e sexualidade por profissionais do serviço social. Os textos são, em geral, marcados por um caráter exploratório, em que, a partir da deflagração de um caso problema, investigam-se possibilidades e limites das políticas públicas, analisam-se enfrentamentos, resistências, composições, avanços e recuos. Mesmo políticas públicas “bem intencionadas”, como é o caso dos cursos de formação continuada para professores sobre temas de diversidade sexual e de gênero, podem ser examinadas na ótica do governmentação dos corpos, o que mostra a complexidade do exercício das políticas públicas. Também se abordam as distâncias entre intenções das políticas públicas e sua operacionalização. Novamente aqui, tal como na parte anterior, assume-se que o espaço público é local de negociação das diferenças, de aprendizado do respeito e do convívio republicano, de esforços para constituição de uma arena marcada pelo convívio de diferentes liberdades: a liberdade religiosa, a liberdade de expressão, a liberdade de ir e vir, a liberdade de crença e consciência.

No quarto eixo, estão agrupados os textos da parte que lidam com “diversidade sexual e de gênero, seus modos e processos de produções de conhecimento”. Vinte e cinco textos compõem essa parte. A preocupação central de todos é tratar da produção de saberes, conhecimentos científicos, proposições, experimentações, discursos, práticas de cuidado de si, registros simbólicos, modos de ser e estar no mundo, performances, histórias e narrativas, relatos, princípios políticos, cartografias, expressões de subjetividade, escritas de si, leituras da diferença, epistemologias, fronteiras entre o normal e o patológico, definições,

conceitos, teorizações, procedimentos médicos, posições de sujeito, identidades, representações, regimes de autonomia, sentidos e significados. Claro está que os textos que compõem os demais capítulos também operam com o tema da produção de conhecimentos, mas, nos artigos aqui alocados, essa questão está enfrentada de modo mais central. É interessante perceber que, em todos os textos, os conhecimentos são percebidos como intensamente políticos, situados em terrenos de confronto ideológico, a serviço de projetos de grupos ou populações, conectados com questões amplas do universo político, como as definições de espaço público, de sociedade, de governo, de projeto político, de liberdade e de regimes de felicidade pessoal e coletiva. Ou seja, praticamente não se opera com a noção de ciência positivista, neutra e regrada apenas pelos princípios internos, mas de uma ciência intencionada e politicamente controversa. Assume-se claramente que as conexões entre produção de conhecimentos, regimes de verdade e projetos políticos são complexas, mas evidentes. Também é possível perceber a variedade de situações e materiais que foram analisados com o intento de mostrar os modos e os processos de produção de conhecimentos em gênero e sexualidade: filmes, apostilas escolares, propagandas, obras literárias, programas de saúde, currículos escolares, propostas de formação de professores, organização de projetos de agricultura ecológica, produções das ciências humanas, materiais da pornografia, autobiografias, livros didáticos, políticas públicas, performances artísticas de grupos LGBT, quadrinhos e cartuns, trajetórias de vida, falas de professores e alunos, discurso científico escolarizado ou não, relatos de vida religiosa ou vida militar, manuais de história. Os atores ou grupos sociais enfocados também são diversos: mulheres heterossexuais, lésbicas, homens homossexuais, professores, alunos, psicólogos, profissionais de ciência e tecnologia, artistas, religiosos, agentes do serviço social, lideranças de movimentos sociais no campo do gênero e da sexualidade, autoridades, gestores, políticos, travestis e transexuais, comunicadores, escritores, coletivos de gays, lésbicas, travestis e transexuais, funcionários de instituições diversas. Os textos revelam que gênero e sexualidade atravessam o corpo social, sendo possível produzir conhecimentos plenamente integrados ao campo das

Ciências Humanas a partir da análise dessas situações. Dessa forma, o campo de estudos da diversidade sexual e de gênero, tema de fundo do congresso, dialoga de modo muito propositivo com as tradicionais disciplinas das humanidades, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Educação Física, a Psicologia, a Filosofia, a Geografia e a Ciência Política, bem como as chamadas Ciências Sociais Aplicadas, como o Direito, a Comunicação, o Serviço Social, aproveitando delas seus conceitos e métodos, e “generificando” e “sexualizando” os debates ocorridos nessas disciplinas específicas.

A parte final deste e-book se compõe de vinte e um textos, que dão corpo à parte que trata das “conexões entre a diversidade sexual, a diversidade de gênero e outros marcadores da diferença”. O que unifica todos os artigos é uma preocupação nuclear em dialogar diversidade sexual e de gênero com marcadores como os de raça, etnia, geração, pertencimento religioso, classe social, nível educacional, nação, região, posição política ou ideológica, registros simbólicos de comunidades culturais específicas. Por vezes, esse diálogo está orientado pelo conceito de interseccionalidade; por vezes, fala-se em regime interdisciplinar; por vezes, opera-se com a noção de identidade como posição de sujeito fruto de interpelações, sendo estes os referidos marcadores; por vezes, fala-se em cartografias compartilhadas; por vezes, o diálogo é construído sem receber um conceito específico. Claro está que muitos outros trabalhos, situados nos capítulos anteriores, também operaram com marcadores que dialogaram com gênero e sexualidade, em geral cor da pele ou pertencimento religioso, mas aqui buscamos agrupar aqueles nos quais esta é a referência maior a orientar a escrita. Também aqui é visível o crescimento do campo dos estudos sobre a diversidade de gênero e sexualidade, pelo diálogo com a produção teórica dos outros marcadores da diferença. Ao modo como afirmamos para os trabalhos do capítulo anterior, essa hibridização que acontece quando se aborda um ator social marcado por gênero e sexualidade, por exemplo, mulher lésbica, e se introduz a abordagem de que ela é negra, traz ganhos, em termos teóricos e metodológicos, e também políticos, tanto para nosso campo de estudos quanto para os demais. Pensamos que isso é indicativo

de uma maturidade do campo dos estudos em diversidade de gênero e sexualidade e aponta para sua inserção em regime de autonomia e igualdade com os estudos de outros marcadores, em campos também já consolidados, como os estudos sobre o envelhecimento, os estudos sobre a infância, os estudos sobre raça e etnia, os estudos sobre condição econômica, as abordagens que lidam com os desníveis educacionais, os estudos das religiões, as análises que se ocupam dos nacionalismos e regionalismos e seus conflitos. Também é indicativo de maturidade pela possibilidade de produzir discussões de alcance social mais amplo, que tomam um horizonte de transformação social mais elevado, pois não teremos um mundo sem homofobia, se ele também não for um mundo sem racismo, sem discriminação de gênero, sem constrangimentos aos pertencimentos religiosos, sem levar em conta a autonomia das culturas juvenis, sem a construção de formas de respeito aos mais velhos, sem a opressão da infância, sem modos de respeito pelos diferentes caminhos de construção de si, dentre outras muitas formas de luta pela eliminação das desigualdades. Igualmente interessante é perceber que, também no campo dos outros marcadores da diferença, estabelece-se um profícuo debate entre o científico e o político, o que representa mais um ponto de diálogo com o nosso campo da diversidade sexual e de gênero, desde sempre atravessado pelas demandas sociais e pelos enfrentamentos políticos.

Este e-book se compõe de cento e dois textos, que representam bastante bem a diversidade de temas e debates acontecidos no interior dos simpósios temáticos, conferências e mesas redondas do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, que tinha por foco temático pensar práticas, pedagogias e políticas públicas. A partir da leitura deste conjunto de textos, bem como das palestras publicadas no primeiro livro do congresso, pode-se ter acesso a uma boa parte da riqueza que foi o evento. Toda esta obra é feita a muitas mãos, com muitos olhares e modos de dizer. A riqueza dos textos, somada à vivência do congresso, deixa-nos felizes com os caminhos que se abrem, mostrando-nos que temos vigor para afetar a sociedade, enfrentar a norma,

proliferar devires. Para além de análises, conceitos, metodologias, pulsa nos artigos o alargamento da vida, a demonstração clara de que a vida pode mais, seja pela denúncia do que constrange a vida, seja pela explicitação das experiências que mostraram que esse alargamento é possível e, por muitos indivíduos, desejável. Convidamos a navegar nos artigos!

Parte

I

**CENAS LATINO-AMERICANAS
DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO: PRÁTICAS, PEDAGOGIAS
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Uma perspectiva crítica das políticas sexuais e de gênero no mundo latino

Daniel Borrillo¹

Introdução

Há algum tempo estou refletindo junto a um grupo de juristas e cientistas políticos sobre a necessidade de pensar o gênero e as sexualidades a partir da perspectiva do Direito continental própria do mundo latino. Para evitar qualquer mal-entendido, é necessário destacar que o conceito de latinidade não faz referência unicamente a uma tradição cultural relacionada com a herança greco-romana, o Renascimento, o humanismo e, a partir da perspectiva mencionada, a certos princípios como a preeminência da lei, a lógica dedutiva, a arte da retórica, ou certas expressões artísticas como o barroco ou a ópera. Latinidade engloba também uma relação permanente com as principais culturas que enriqueceram e deram seu contorno atual: o mundo judeu-cristão, o mundo árabe, a cultura africana, os povos originários da América...

A latinidade é, então, diálogo e mestiçagem². Não se trata de uma identidade fixa, senão de um ponto de apoio flexível que possibilita nos situar sem necessidade de nos arraigar. Como ressalta Edgard Morin

1 Professor de Direito na Universidade de Paris X – Nanterre e pesquisador associado do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)/França.

2 Ver a palestra de Edgard MORIN, «La latinité»: Disponível em: <http://ressources-cla.univf-comte.fr/gerflint/Monde1/Morin.pdf>

(2003), o termo “latino” deve ser utilizado como um adjetivo e não como um substantivo.

A globalização é um fenômeno habitual para o mundo latino que, desde o império romano, os impérios pré-colombianos (Incas, Maias e Astecas), assim como os impérios coloniais da França, Espanha e Portugal, têm outorgado, para bem ou para mal, o caráter (ou a pretensão) universal a ditas civilizações³. Mas a globalização atual, por causa das novas tecnologias da comunicação, aparece-nos como potencialmente uniformizadora e debilitadora da diversidade cultural. Por isso, acreditamos oportuno abrir um espaço de reflexão no qual as línguas e as culturas latinas apareçam como telão de fundo de nossas trocas. A língua constitui o principal elemento, pois, ao veicular um universo de representações e valores, desenha o espaço cultural da latinidade delimitado por todos os dialetos contemporâneos do latim.

Ao pensar nas sexualidades e nas normas que as governam como objeto de análise sob uma perspectiva crítica⁴, tentarei propor alguns elementos para esse debate no mundo latino. Em primeiro lugar, analisarei a questão da liberdade sexual e a necessidade de pensar na neutralidade ética do Estado laico. Logo, a partir da crítica às instituições sexuais e de uma visão pós-estruturalista e pós-feminista das políticas públicas e do Direito, abordarei a pertinência do gênero como categoria de

3 O edito de Caracalla de 212 outorga a nacionalidade a todos os homens do império romano.

4 Este artigo é uma versão reformulada de um artigo publicado na revista *Direito, Estado e Sociedade* n° 39. Com o título « Escapar del género: por una teoría Queer del Derecho de las personas y las familias ». O termo *queer* tem sido substituído neste artigo pela expressão “teoria crítica” ou simplesmente “crítica”. O uso do termo inglês *queer* (bizarro, estranho, anormal, torcido, bicha...) tem eclipsado o conteúdo dessa teoria criada pela professora italiana Teresa de Lauretis. Sua proposta se fundamenta nos principais pressupostos do pensamento existencialista e de outras correntes críticas francesas como a obra de Guy Hocquenghem, Monique Wittig, Michel Foucault, Jacques Derrida e, em menor medida, Jacques Lacan. A crítica às formas institucionais de subjetivação e a todas as formas de essencialíssimo tem estado baseada nesses autores/as, configurando o que se conhece no contexto americano como “Teoria *Queer*”. No entanto, segundo sua própria inventora, como, atualmente, “o *queer* não é mais do que uma criatura da indústria editorial conceitualmente vazia”, o melhor é voltar nossos olhares para os/as autores/as da Europa que deram conteúdo e sentido verdadeiramente crítico à teoria.

identificação imposta pelo Estado. Também a orientação sexual será submetida a uma análise crítica com o propósito de determinar os limites da sua capacidade emancipatória. Como a sexualidade tem sido interpretada como fundadora das relações familiares e filiais, é necessário repensá-la de modo autônomo, ou seja, fora da ordem hierárquica de gênero e independentemente da sua finalidade reprodutiva. Para isso, a antiga figura latina do contrato, revisitada e atualizada pelos imperativos da igualdade, constitui um elemento vital para pensar um Direito da sexualidade, de caráter individual e ao mesmo tempo integrador da diversidade, e emancipatório com relação a certas identidades não escolhidas que frequentemente enquadram as pessoas em categorias rígidas.

I. A liberdade sexual

A liberdade sexual é a capacidade de agir eroticamente sem coação e de se expressar sexualmente segundo as próprias escolhas. A vontade e o consentimento constituem os pilares da liberdade sexual. Como qualquer outra liberdade, está composta por dois elementos indissociáveis: o direito do sujeito para exercê-la e a obrigação de todos os membros da sociedade de se abster de interferir. O único limite em dita liberdade seria o de não prejudicar ao próximo. No entanto, quando pensamos na sexualidade como expressão de liberdade, enfrentamos este paradoxo: as sociedades modernas que não param de celebrar a autonomia do sujeito e que proclamam a separação da igreja e o Estado continuam abordando a moral sexual a partir de uma perspectiva religiosa.

É unanimemente admitido que a natureza mesma de nossa democracia nos leve à proteção de todas as formas de liberdade (expressão, comércio, imprensa, circulação...). Mas a liberdade sexual é sistematicamente apresentada sob um ponto de vista negativo e, enquanto ficamos longe do que é considerado como sexualmente normal, as noções de 'dignidade humana' ou de 'corpo fora do comércio' servem para justificar os limites da liberdade de dispor de si mesmo, de seu próprio corpo e de sua sexualidade. É como se, ao evocar a sexualidade, a liberdade se eclipsaria pelo abuso, a exploração ou o disciplinamento que a primeira

necessariamente englobaria. Essa incapacidade para pensar o exercício da sexualidade, como qualquer outra liberdade, tem a sua origem na cultura erótica ocidental. O cristianismo tem desenvolvido, sem dúvida, um papel principal na representação social da sexualidade. Ainda que o matrimônio hoje seja apresentado como o espaço legítimo da sexualidade, em realidade, o ideal sexual da Igreja continua sendo a abstinência. Manifestação por antonomásia do pecado, o sexo deve ser esquivado, exercitando constantemente o espírito. Não podemos ignorar que a vida monacal foi, durante séculos, o modelo para imitar, mesmo que isso pertença, na verdade, ao universo teológico. Em uma sociedade democrática, a neutralidade moral do Estado deveria constituir a principal condição para garantir a liberdade individual.

a) A indiferença moral do Estado

Este princípio (que discutiremos mais extensamente no ponto II) funda-se na ideia de que o Estado deve abster-se de nos dizer o que é bom ou ruim, limitar-se estritamente a punir os comportamentos prejudiciais ao próximo. Contrariamente ao Estado paternalista, o Estado democrático não substitui as escolhas dos sujeitos. Estes últimos são os únicos capazes de determinar aquilo que é conveniente para si mesmos.

Como manifestação da vida privada, a liberdade sexual deveria supor a possibilidade de ter relações sexuais com quem desejemos e nas condições combinadas com a outra pessoa. Nesse sentido, a liberdade sexual integra o direito de escolher manter relações sexuais com uma ou várias pessoas, de maneira esporádica ou regularmente, de forma gratuita ou onerosa. Ademais, cada um de nós deve se sentir livre para se expressar eroticamente como quiser: a carícia e a surra (consentida livremente) constituem duas formas legítimas dentre as manifestações sexuais.

A moral sexual do Estado democrático se funda na capacidade para consentir. Vale dizer que, se a pessoa é maior de idade, não se encontra sob pressão física ou psicológica e não foi induzida, não existe razão alguma para que o Estado proíba as práticas sadomasoquistas, já que se trata de uma ingerência abusiva na vida privada.

Progressivamente, a noção de dignidade humana é invocada como base argumentativa para proibir determinadas práticas sexuais. Porém, a noção de dignidade humana de natureza emancipadora aplicada à proteção do sujeito – quando se refere à proteção de terceiros – pode se tornar um instrumento de censura e de restrição da liberdade individual.

De origem metafísica e de inspiração cristã, o conceito de dignidade humana constitui uma forma dessacralizada de intervenção teológica na vida dos sujeitos. Segundo essa ideologia, a pessoa participa da humanidade. Em seu nome, teria o Estado o direito de intervir, inclusive, contra a vontade do sujeito. Com a finalidade de defender a dignidade humana contra a liberdade sexual, concretizou-se uma aliança objetiva entre o feminismo materialista e as forças conservadoras. O caso da feminista (teórica do Direito) Catharine MacKinnon, que preparou as bases ideológicas da luta contra a pornografia na época do Reagan, constitui um exemplo paradigmático dessa união.

b) O pânico moral

Posteriormente, uma onda de penalização da sexualidade começou ganhar as legislações e a jurisprudência dos países europeus. Na França, conseguiram punir indiretamente a prostituição e, na Suécia, até os clientes da prostituição foram perseguidos pela lei. Em nome da dignidade humana, multiplicam-se os relatórios oficiais tendentes a censurar a pornografia, inclusive aquela consumida pelas pessoas adultas.

Em nome da proteção dos sujeitos, os juízes do Tribunal Europeu impedem a livre circulação do prazer. Ao invés de punir o sadomasoquismo (comparando-o com a agressão física), deveriam ter tomado o trabalho de compreender essa forma de expressão do prazer humano. Em vez de garantir os espaços de liberdade sexual construídos pelos sujeitos autônomos, os juízes impõem uma visão normalizadora da sexualidade.

A prostituição e o sadomasoquismo são figuras interessantes, já que possibilitam refletir sobre a liberdade sexual de uma maneira radical. Se somos livres para gerir nossos corpos e estabelecer relações sexuais fundadas no amor e na ternura, também deveríamos sê-lo para todas as

outras formas de expressão sexual, mesmo que socialmente sejam menos valorizadas.

c) O labirinto da sexualidade

A atividade sexual, como tantas outras ações humanas, caracteriza-se pela sua variedade e complexidade. Há aqueles que não só encontram nela uma fonte de prazer, aqueles que renunciam ao sexo pela abnegação religiosa, outros que o convertem em uma atividade comercial e aqueles que o vivenciam como uma obrigação moral. Alguns o escolhem e outros o padecem. Há os que o desfrutam com pessoas do seu próprio sexo, os que preferem o sexo oposto e os que sentem atração por um ou outro sexo. Alguns o fazem unicamente por amor, outros para sofrer, existindo também quem não sente nada com isso.

Durante séculos, o sexo e a reprodução se encontraram tão estreitamente associados que não se concebia um sem considerar o outro. Ainda que o ideal sexual do cristianismo primitivo tenha sido a abstinência, a visão pragmática de São Pablo e seu pessimismo sobre a natureza humana o levou a pronunciar a célebre frase: “é melhor se casar que se queimar” (1 Coríntios 7:9), tornando o matrimônio o único lugar legítimo da sexualidade humana.

Se a religião tem definido, durante séculos, o território do permitido e do proibido em matéria sexual, o século XX se caracteriza pela emergência de múltiplos discursos com pretensão científica sobre a sexualidade sana e a patológica. Os sexólogos, no seu delírio taxonômico, têm desenvolvido a noção de *parafilia* para patologizar os comportamentos sexuais em que a fonte de prazer não é a cópula heterossexual clássica (pênis-vagina). Assim, a atração sexual por pessoas do mesmo sexo se nomeia homossexualidade, o desejo sexual por pessoas com alguma deficiência se qualificou como *abasiofilia*; a *ligofilia* refere-se àqueles que se excitam em lugares sórdidos e escuros. Sadomasoquistas, fetichistas, zoófilos, gerontófilos e pedófilos povoam as enciclopédias e os tratados de sexologia. Existem libertinos que reivindicam a promiscuidade como um gesto político e inclusive aqueles que, por respeito ao *debitum conjugalis*, copulam exclusivamente com seus parceiros. Existem tantas sexualidades quantos sujeitos que as praticam. Uma regulação

justa da sexualidade deve pôr entre parênteses os diferentes significados que cada um imprime na vida erótica, a qual, sendo entre adultos, possui plena legitimidade, além do conteúdo que cada um lhe outorgue. Dessa maneira, a ausência de dano a terceiros e o consentimento manifestado livremente constituem os únicos elementos de apreciação jurídica. Todo o resto é irrelevante, pois pertence ao âmbito da vida privada.

Nesse contexto, a sexualidade não possui especificidade nenhuma e, mesmo gerando mal-estar entre os psicanalistas e entre outros guardiões da ordem simbólica, o Direito não pode reservar um tratamento de exceção para uma atividade que precisamente carece de excepcionalidade. Uma leitura da sexualidade emancipada da tradição religiosa, das teorias psicanalíticas e também da carga afetiva própria na visão romântica dominante engloba o abandono de qualquer pretensão excepcionalizante e sacralizante da atividade erótica.

II. A neutralidade ética do Estado laico em matéria sexual

Contrariamente à moral religiosa, que impõe um sentido unívoco de sexualidade, o Direito dos Estados laicos deve abandonar essa aspiração. O renunciar a um modelo erótico uniforme implica a constatação do pluralismo sexual e a equivalência de todas as manifestações sensuais, de modo que nenhuma sexualidade em particular deve ser promovida pelo Estado, em detrimento de outras manifestações sexuais. Assim, o matrimônio e a prostituição, o amor romântico e o sadomasoquismo merecem ser tratados do mesmo modo pela ordem jurídica, desde que se trate de atos livremente consentidos.

Ainda que não exista uma definição do consentimento no código civil, ele abrange aquilo que pode produzir sua alteração, nulidade ou inexistência. O erro, o engano, a fraude, a violência física ou a intimidação e a dominação econômica (nomeada como lesão: negócio jurídico lesivo ou usurário, porque uma das partes sofre um prejuízo em razão da desproporção nas trocas) são vícios do consentimento. Um acordo de vontades entre pessoas capazes e sem vícios de consentimento produz os mesmos efeitos que a lei, em respeito às partes.

Com a finalidade de garantir a pluralidade sexual, o Estado moderno se baseia no princípio da neutralidade ética. Vale dizer que o Direito é indiferente com relação às concepções essenciais do bem, limitando-se a garantir o respeito das condições antes mencionadas (capacidade plena, consentimento desprovido de erro, dolo, violência e lesão). O que faz justo um Estado não é o objetivo, o *telos*, a finalidade a ser atingida, mas, sim, a renúncia à possibilidade de escolher com antecedência entre objetivos e finalidades concorrentes. Todo ato sexual praticado livremente entre adultos, que não produz um dano a terceiros, fica fora da avaliação jurídica, devendo, em consequência, estar desprovido de sanção legal.

O Direito não deve promover uma moral sexual em particular, sob pena de ele mesmo se converter em imoral: a neutralidade ética garante o pluralismo, pois o Estado se abstém de promover uma forma de sexualidade em detrimento de outras. O cidadão adulto é o único capaz de determinar aquilo que é conveniente sexualmente para ele. A liberdade se transforma em tirania quando o Estado sabe, mais do que nós mesmos, o que é melhor para nós e tenta nos impor.

Dessacralizar a sexualidade significa abandonar a sua leitura religiosa e tirá-la do espaço da excepcionalidade (no qual as teorias psicológicas a têm colocado), aplicando as normas do Direito comum. Da mesma forma que o comércio, a navegação ou o trabalho, a sexualidade é submetida aos mesmos princípios que regulam essas outras atividades. Afinal de contas, a sexualidade não é outra coisa que mais um componente da vida humana.

III. Crítica às instituições sexuais

Os primeiros trabalhos críticos sobre gênero procedem de intelectuais comprometidos com o movimento feminista e possuem em comum o questionamento do universalismo, apresentado, até então, como exclusivamente masculino. Os estudos de Jeanne Bouvier ou Léon Abensour, no início do século XX, assim como a obra de Édith Thomas, nos anos

1950, para citar alguns dos exemplos mais significativos, têm tentado escrever a história sob a perspectiva ignorada da mulher.

A despeito de o feminismo ter possibilitado visibilizar a metade oculta da humanidade, por outro lado, não se tem deixado de pensar em termos binários, pressupondo-se a existência de dois gêneros estáveis. Conhecida como diferencialismo, essa corrente feminista defende que o acesso à igualdade deve se realizar levando em consideração a especificidade de um e outro sexo contrapondo simbolismo fálico ao simbolismo uterino polimorfo (IRIGARAY, 1997).

O Direito é denunciado pelo feminismo como um instituto masculino e, para democratizá-lo, bastaria feminizá-lo. Esse objetivo, reivindicado por uma parte do feminismo institucional, evidencia a continuidade do pensamento binário, inclusive dentro da estrutura crítica produzida por dito movimento político (HALLEY, 2011). Ou seja, a contribuição do primeiro feminismo (ou feminismo clássico) não está na contestação da categoria gênero, mas na denúncia da dominação de um gênero sobre outro. Isso explica por que o primeiro passo para terminar com a dominação tenha sido a dissociação entre sexualidade e reprodução com a legalização dos métodos anticoncepcionais. Essa legalização, além do seu efeito emancipador, significou um giro epistemológico fundamental, já que tem permitido pensar a sexualidade como uma atividade com significado próprio, independentemente das consequências. Se a reprodução não é mais o que justifica a sexualidade, é legítimo manter relações não reprodutivas. Portanto, a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo, *a fortiori*, deixa de ser um tabu, fragilizando-se, progressivamente, sua estigmatização.

a) Uma visão pós-estruturalista e pós-feminista do Direito

Sem ignorar a contribuição fundamental do feminismo, uma perspectiva crítica deve ir ainda mais longe. A partir do questionamento da ideia que considera anormal os comportamentos sexuais que se distanciam da heterossexualidade, uma teoria crítica do gênero e da sexualidade parte do seguinte postulado: se o gênero é uma construção social que tem servido para organizar a hierarquia entre os sujeitos, sua

crítica radical permite repensar as identidades independentemente da lógica binária dos sexos e da matriz heterossexual da lei (BORRILLO, 2010). A partir da obra de Simone de Beauvoir (1949) e de sua fórmula revolucionária: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, a perspectiva crítica prolonga os estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Guy Hocquenghem, Monique Wittig ou Jacques Derrida, consolidando-se, em 1990, com a publicação dos textos de Judith Butler (1990) *Gender Trouble* e *Epistemology of the Closet* de Eve Kosofsky Sedgwick (1990). Conhecida como *Queer Theory*, segundo a denominação proposta pela professora italiana Teresa de Lauretis, essa perspectiva resgata os trabalhos críticos da filosofia francesa e os adapta ao debate norte-americano.

As categorias dualistas e supostamente universais de homem/mulher e heterossexualidade/homossexualidade são questionadas pelos autores citados. Para eles, não existem dois sexos, mas, sim, múltiplos sexos, pois não é a anatomia o que define a diferença, mas determinados códigos culturais. A crítica radical da categoria sexo-gênero-sexualidade consiste em tirar o véu do dispositivo metafísico (necessário, indiscutível e natural), que condiciona tanto os papéis sociais quanto o desejo sexual dos sujeitos. A força normativa dessa categoria – sexo-gênero-sexualidade – foi e continua sendo a de se apresentar como evidente, como algo substancial que determina naturalmente os papéis familiares e culturais (masculino e feminino), assim como a atração erótica normal entre pessoas do sexo oposto (heterossexualidade compulsória) (RICH, 1980).

Como o existencialismo, a teoria crítica parte da hipótese de que o sujeito (essência) não preexiste à ação (existência), não existindo, por isso, nenhum original verdadeiro (o sexo biológico) por detrás do gênero (construído socialmente). O sexo, o gênero e a sexualidade são categorias que se retroalimentam produzindo um dispositivo político que poderia se resumir da seguinte maneira: a espécie humana está dividida em dois sexos (machos e fêmeas), que possuem características próprias (o masculino e o feminino), que os tornam complementários um do outro (desejo heterossexual). Ao se evidenciar o caráter arbitrário do dispositivo sexo-gênero- (hetero) sexualidade, a crítica tem permitido pensar isso como

um todo sem isolar cada um dos seus componentes, como o tinha feito anteriormente o feminismo. Por isso, uma teoria crítica da sexualidade não pode se inscrever de modo pacífico nas teorias feministas; trata-se, em todo caso, de um pensamento conflitivo de caráter pós-feminista. De fato, se os estudos feministas propõem uma mirada sexuada do Direito e das instituições, analisando seus pressupostos e suas consequências a partir da realidade própria das mulheres, uma teoria pós-feminista do Direito tenta ultrapassar essa concepção dualista, questionando a pertinência jurídica da categoria gênero. Uma perspectiva crítica da sexualidade supõe, como propõe Monique Wittig, acabar com a naturalização e a universalização do pensamento heterossexual. Segundo a escritora francesa, o gênero como conceito, justamente como sexo, como homem, como mulher, é um instrumento que serve para construir o discurso do contrato social heterossexual (WITTIG, 1992). Do mesmo modo, T. Carver tem razão quando afirma que o gênero não é sinônimo de mulher e que a confusão entre os dois termos tem servido para enclausurar as mulheres em um grupo essencializado (CARVER, 1996).

Se a pedra angular do feminismo tem sido o gênero feminino como categoria política e a sexualidade como território de dominação masculina, uma perspectiva crítica estende o horizonte para englobar também a experiência de outras minorias sexuais, ao propor uma leitura antiessencialista não só do gênero, mas também de todas as identidades sexuadas (orientação sexual, homossexualidade, bissexualidade, intersexualidade, transexualidade...). Então, mais que feminizar o Direito, trata-se de fazê-lo indiferente ao gênero. Se o universalismo e a razão têm sido uma forma de naturalizar a dominação masculina e justificar a heteronormatividade, o particularismo feminino, a subjetividade e os sentimentos não podem constituir (por reação) os novos pilares de um pensamento crítico. Como adverte Janet Halley, não há, necessariamente, a correspondência entre o gênero masculino e a dominação ou tampouco entre o gênero feminino e a subordinação (HALLEY, 2011). O contrário implicaria condenar as mulheres ao papel de vítimas e os homens ao de verdugos, reproduzindo um pensamento binário e simplista sobre a dominação.

É necessário, então, um gesto crítico que permita – a partir da desconstrução das categorias sexo, gênero, sexualidade – repensar a maneira como se apresentam as normas e os mecanismos que as justificam (LLAMAS, 1994).

Uma teoria crítica da sexualidade aplicada ao direito das pessoas e das famílias exige, em um primeiro momento, desconstruir a natureza sexuada do sujeito de direito. A des(hetero)sexualização da instituição matrimonial, a desbiologização da filiação e a consecutiva contratualização dos vínculos familiares completam o movimento crítico proposto neste artigo.

Se as teorias políticas clássicas (tanto as liberais quanto as críticas) não questionaram a normalidade sob a perspectiva do *gênero-sexo-(hetero)sexualidade*, uma teoria crítica da sexualidade aplicada ao Direito parte justamente das experiências que estão nos limites da norma sociossexual (gays, lésbicas, hermafroditas, travestis, transexuais, sadomasoquistas...) para criticar os dispositivos normativos (estado civil, matrimônio, filiação...) que negaram e ainda negam a entidade jurídica aos que, segundo dita lógica, estão no limite da cidadania.

Uma teoria crítica da sexualidade constitui, assim, uma proposição de justiça individual que integra todas as pessoas no universo jurídico sem considerar *sexo-gênero-(hetero)sexualidade*, categorias desprovidas de pertinência jurídica⁵. A única maneira de integrar todas as subjetividades na norma do Direito é justamente fazer da última uma norma dessubjetivada, ou seja, indiferente com relação ao sentido que cada sujeito dá ao seu gênero, identidade ou vida sexual.

IV. O gênero como categoria imposta pelo Estado

É o gênero e não a religião o ópio dos povos (GOFFMAN, 1979). Embora existam contrastes mais significativos como as diferenças de

5 A igualdade política das mulheres, a abertura do Direito ao matrimônio para os casais do mesmo sexo, a pátria potestade compartilhada e o Direito à licença de paternidade constituem alguns dos exemplos da progressiva indiferença do Direito com relação ao sexo das pessoas.

classe, idade ou origem étnica, são precisamente os associados ao gênero aqueles que continuam organizando a classificação das pessoas físicas no Direito civil. Se as pessoas jurídicas (associações, fundações, cooperativas...) são neutras com relação ao gênero, os sujeitos continuam sendo nomeados como homens ou mulheres. Desde o nascimento, integramos uma das classes da *summa divisio* da humanidade. A categoria gênero aparece como o código fundamental a partir do qual se organizam as interações humanas e as estruturas culturais. Essa relação encontra sua origem nas raízes do pensamento judeu-cristão. A Bíblia conta que Deus criou o homem primeiro e logo:

[...] Jeová Deus fez cair um profundo sono sobre o homem; e, enquanto este dormia, tirou-lhe uma das costelas e então cerrou a carne sobre o seu lugar. E Jeová Deus procedeu a construir uma mulher da costela que tomara do homem. Por isso, quando ela foi apresentada ao homem Adão, este disse: Até que enfim! Esta é osso dos meus ossos e carne da minha carne. Ela deve se chamar Mulher (Ishah), porque foi tirada do Homem (Ish). Portanto, o homem deve deixar seu pai e sua mãe e unir-se à sua mulher, e assim serão como uma carne só⁶.

A antropóloga francesa Françoise Héritier resgata a história bíblica e dá um giro científico, ao considerar que

[...] a diferença sexuada e o papel diferente dos sexos na reprodução [...] constituem uma fronteira do pensamento na qual se funda uma oposição conceitual essencial: aquela que opõe o idêntico ao diferente; se trata de um de

6 Livro do Gênesis 2:21-24.

esses *thematha* arcaicos que encontramos em todo pensamento científico antigo e moderno e em todos os sistemas de representação (HERITIER, 1996, p. 145).

Nenhuma classificação é inocente, já que, quando catalogamos, organizamos a realidade de forma hierárquica. Seidman tem razão quando expressa que “as identidades são formas de controle social, pois elas distinguem entre populações normais e desviadas, reprimem a diferença e impõem avaliações normalizadoras do desejo” (SEIDMAN, 1996, p. 20). Ao encerrar os sujeitos em categorias rígidas, estamos atribuindo-lhes um lugar em que provavelmente não desejam permanecer e comportamentos que talvez não queiram assumir.

Desde que se pôs fim ao *apartheid*, nossas democracias não tole-ram mais a classificação das pessoas em função da cor da pele. Da mesma forma, a decadência da política colonial acabou com as categorias “indígenas, muçulmanos ou israelitas” próprias das colônias francesas do norte da África (WEILL, 2006). Em virtude do princípio de separação da Igreja e o Estado, a religião some dos documentos de identidade e, desde a Revolução francesa, os cidadãos deixam de ter linhagem aristocrática reconhecida juridicamente. Embora as adscrições de raça, religião e classe tenham sido superadas, a identificação obrigatória com um ou outro sexo permanece vigente, pois se apresenta como evidente e natural. O gênero continua definindo qualidades e virtudes (ou defeitos), dependendo de raízes biológicas. A humanidade é concebida, então, como composta por dois corpos estáveis, definidos biologicamente por duas gramáticas distintas XY-XX que permitem uma escritura coerente do destino individual e social. A inscrição do sexo como modo de identificação das pessoas alimenta a ilusão da naturalidade da diferença entre homens e mulheres. A “história natural” da diferença entre os sexos não é outra coisa que a justificação da heterossexualidade como forma necessária de identidade sexual: machos e fêmeas organizam uma troca sexual estruturada em uma ordem hierárquica com um fim reprodutivo que tem se nomeado como cultura heterossexual (TIN, 2008).

Os comportamentos esperados nessa nomenclatura sexual determinam as relações sociais de sexo, ou seja, os protótipos de masculinidade e feminidade construídos e a partir dos quais se medem os comportamentos humanos. Numerosas pesquisas revelam que poucas vezes a literatura infantil reflete um mundo paritário, no qual meninos e meninas realizam atividades de maneira igualitária. Dessa maneira, as histórias infantis preparam, juntamente com o universo dos brinquedos (LYTTON, H. & ROMMEY, D. M, 1991), o terreno de subjetivação e dominação social. A lei não faz mais do que consolidar esse doutrinamento cultural. De fato, a lógica binária dos sexos aparece como o suporte do sistema jurídico tanto no nível individual quanto familiar e social. Durante séculos, serviu para justificar a inferioridade da mulher e, atualmente, essa lógica segue, servindo para legitimar a desigualdade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (BORRILLO, D. & COLAS, D., 2005).

a) O sexo nas certidões de nascimento

No nível individual, o estado civil concretiza situações que estimulam qualidades da pessoa e predeterminam a capacidade de atuar do sujeito. O estado civil das pessoas envolve o sobrenome, os nomes, a data e o lugar de nascimento, as relações de parentesco e a filiação, a nacionalidade, o domicílio, a capacidade civil e o sexo. O artigo 57 do código francês estabelece: “Na certidão de nascimento se indicará o dia, a hora e o lugar de nascimento, o sexo da criança, os nomes...”.

O exame dos órgãos genitais possibilita determinar, junto com as análises cromossômicas, o sexo do sujeito. Pode acontecer, no entanto, que o bebê possua os dois órgãos genitais ou que sejam ambíguos. Nomeadas tradicionalmente como hermafroditas (filhos do deus Hermes e da deusa Afrodite), essas pessoas têm sido consideradas, ao longo da história, como monstros e continuam provocando reações de horror (BRISSON, 1997), que deixam entrever a maneira como são tratados pela ordem jurídica.

A lei francesa que se refere às instruções gerais do estado civil determina, no artigo 288, que,

[...] quando o sexo do recém-nascido é indeterminado, é conveniente evitar indicar sexo indefinido nas certidões de nascimento e o oficial do registro deve aconselhar aos pais que procurem um médico que possa informar-lhes o sexo mais provável, tendo em conta, caso não exista outra solução, os resultados previsíveis de um tratamento médico. Será este sexo o que se indique na certidão de nascimento, podendo ser corrigida posteriormente.

Unicamente nesse caso se podiam mudar os documentos de identidade. Assim, por muito tempo, os tribunais se recusaram a trocar o estado civil dos transexuais invocando a indisponibilidade do estado das pessoas. No caso *Botella c./França*, de 25 de maio de 1992, o Tribunal Europeu de Direitos Humanos determinou que existira uma violação do artigo 8 da Convenção europeia (“Direito ao respeito da vida privada e familiar”), ao considerar que a menção do sexo nos múltiplos registros de organismos públicos franceses (certidões de nascimento, cédulas de identidade digitalizadas, passaportes, contracheques e registros de assistência social etc.) produz sérios prejuízos e situações inconvenientes no dia a dia da atriz. Hoje, a maioria dos países reconhece a troca de sexo e a modificação dos documentos de identidade como um direito fundamental dos transexuais. Ainda que a operação cirúrgica não seja mais necessária em países como França ou Espanha para mudar o estado civil, é obrigatório comprovar um tratamento hormonal avançado que suponha uma esterilização. A Argentina é o país que tem ido mais longe ao adotar uma lei da identidade de gênero⁷, estabelecendo, em seu artigo segundo:

Se entende por identidade de gênero a vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa a sente, a qual pode corresponder ou não

7 Lei nº. 26743 de 24 de maio de 2012.

com o sexo atribuído no momento do nascimento, incluindo a vivência pessoal do corpo. Isso pode abarcar a modificação da aparência ou a função corporal através de meios farmacológicos, cirúrgicos ou de outra índole, sempre que isso seja livremente escolhido. Também inclui outras expressões de gênero, como a vestimenta, o modo de falar e os modos de comportamento.

Embora os avanços sejam significativos, nenhum país tem questionado, ainda, a categoria jurídica de sexo⁸. As autoridades que têm ido mais longe são as da Austrália, ao permitirem a inscrição de uma terceira categoria “*not identified gender*” nos documentos de identidade. De fato, Norrie May-Welby, um cidadão transexual anglo-australiano, é a única pessoa que oficialmente não pertence nem ao gênero masculino nem ao gênero feminino. Aos 28 anos, Norrie May-Welby fez uma cirurgia para transformar seu corpo convertendo-se em uma mulher (apesar de nunca ter ingerido hormônios femininos), mas depois também não se reconheceu no seu novo sexo. Diante dessa situação, decidiu solicitar às autoridades australianas (país onde reside) que deixassem de colocar um gênero nos seus documentos de identidade. A província de *New South Wales* respondeu favoravelmente. A partir desse caso, o Departamento de Relações Exteriores da Austrália tem adotado novas diretrizes para a gestão dos documentos de identidade dos transexuais, que poderão optar por indicar seu gênero com uma letra “X” (“indeterminado”) na caixa com essa informação nos novos documentos que emitirá a administração australiana⁹.

8 Inclusive as legislações mais avançadas, como a Argentina, que define a identidade de gênero como a “vivência interna e individual do gênero como cada pessoa sente, e que pode corresponder ou **não com o sexo** atribuído no momento do nascimento...”, conserva as categorias homem e mulher nas certidões de nascimento.

9 Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/1406366-autorizan-un-nuevo-pasaporte-en-australia-ni-masculino-ni-femenino>.

Se os países não se obstinassem em categorizar os sujeitos em função do sexo, esse tipo de problema desapareceria. Lembremos que, se não é possível mudar de estado civil, na maioria dos países, os transexuais também não podem se casar, não têm acesso às técnicas de reprodução assistida e, em muitos casos, nem sequer conseguem adotar crianças (ROMAN, 2010).

Com relação aos sujeitos intersexuados, ao parar de se inscrever o sexo nas certidões de nascimento, resolver-se-ia de imediato a adscrição forçosa em um gênero. Não podemos esquecer que a intersexualidade é uma construção social que se tem pretendido resolver com a designação obrigatória (desde o nascimento) de um ou outro sexo. Em muitos casos, a precipitação na designação não tem feito mais que gerar uma síndrome de transexualidade que emerge na puberdade.

Além disso, o abandono dessas categorias terminaria também com os tratamentos brutais e mutiladores que fazem os transexuais para mudar o estado civil (operação cirúrgica, ingestão de hormônios, esterilização...). De um modo mais geral, o fim da categoria contribuirá para debilitar a imputação de papéis diferenciados pelo simples fato de possuir órgãos sexuais masculinos ou femininos. Também se resolveria a discriminação dos casais homossexuais que desejam se casar, pois a diferença de sexos deixaria de ser uma *conditio matrimonii*.

Como categoria juridicamente irrelevante, o sexo dos sujeitos deve ser considerado como uma simples informação pessoal de natureza privada. O ordenamento jurídico argentino é um dos mais avançados na matéria. A lei nº. 26.743 de 24 de maio de 2012 compreende o pertencimento a um ou outro sexo como uma questão que depende da apreciação do sujeito. Assim, segundo o artigo terceiro da lei, “toda pessoa poderá solicitar a retificação do sexo, e a mudança de nome e imagem, quando não coincidam com sua identidade de gênero auto percebida” sem necessidade de intervenção médica alguma, nem de ato judicial. Contudo, a lei argentina não renuncia à categoria, colocando-a totalmente disponível no nível individual. O exemplo argentino é paradigmático de adesão “natural” do Direito à dita ideologia de gênero...

O abandono da categoria como identificação obrigatória dos sujeitos em seus documentos de identidade do Estado não significa renunciar às políticas de luta contra a discriminação. Uma coisa é o gênero-identificação e outra é o gênero-proteção (BORRILLO, 2011). De fato, podem-se desenvolver políticas de igualdade racial e religiosa sem que por isso se prescreva obrigatoriamente aos sujeitos uma raça ou religião determinada. Nesses programas, os sujeitos se autodefinem como membros de uma comunidade étnica, religiosa ou outra minoria se desejam se beneficiar de quotas ou de medidas corretivas próprias da igualdade material, mas de nenhuma maneira o Estado os classifica de ofício, como faz com relação ao gênero (BORRILLO, 2010).

V. A orientação sexual: entre a raça e a clínica

O termo orientação sexual (*sexual orientation*) foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1973 (lei antidiscriminatória do distrito de Columbia). A generalização do termo corresponde a uma estratégia política do coletivo gay estadunidense que se inspirou no movimento dos *Civil Rights*: a homossexualidade, como a raça, é representada como condição inata, estável e permanente. Um século antes, o inventor do termo *homosexualität*, Karl Maria Kertbeny, em uma carta ao ministro da justiça prussiano, em 1869, tinha utilizado essa expressão para demonstrar o absurdo que era penalizar uma condição sexual não escolhida. A estratégia determinista de Kertbeny não demorou para dar frutos. Rapidamente o termo homossexualidade começa a tomar uma dimensão clínica, principalmente depois que o sexólogo alemão Krafft-Ebing a introduziu na enciclopédia *Psychopathia Sexualis* em 1887. Essa concepção essencialista e de origem clínica, mesmo que tente se apresentar como universal, corresponde, primeiramente, a um espaço específico relacionado com a burguesia do norte europeu e, mais tarde, com as alianças estratégicas dos gays da *middle class* dos Estados Unidos com outros movimentos sociais. Contrariamente ao sodomita ou invertido, o homossexual não se refere a uma depravação moral (ou a uma alteração da ordem sexual), mas a uma classificação médica. Enquanto

nos países do Sul da Europa permaneceu a distinção entre os ativos (pouco ou quase não condenados, pois não eram considerados gays) e os passivos (objeto de piadas e opróbios), o Norte começou a construir uma identidade, um ser com uma história psicológica específica, como tem mostrado magistralmente Michel Foucault.

Podemos dizer que a noção de orientação sexual é herdeira da categoria raça de um modo indireto e diretamente da categoria homossexualidade. De fato, o termo heterossexual aparece como contrapartida de homossexual. Antes da invenção da homossexualidade, a sexualidade das pessoas heterossexuais não se definia de maneira genérica, reagrupando uma realidade única. Pouco tem a ver a sexualidade do marquês de Sade e a da rainha Victória, mesmo que ambos sejam heterossexuais. Do mesmo modo, a orientação sexual tende a uniformizar os desejos e os comportamentos sexuais de forma reducionista em três categorias: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Essa tripartição se funda na visão binária do gênero, mas, uma vez que se estende essa evidência, é lógico que se multipliquem as possibilidades porque seria pouco sério reduzir o desejo somente a três possibilidades.

VI. A diferença de sexos como *conditio matrimonii*

A aprendizagem de gênero condiciona a construção de uma ideologia da complementaridade: cada um sabe qual é o seu lugar, o que, ao mesmo tempo, determina uma função social específica e uma identidade psicológica própria. Efetivamente, a identidade sexual constitui, no Ocidente, a mais potente das identificações (FINE, 2001). Os ideais sexuais funcionam de tal maneira que possibilitam a constituição da identidade subjetiva e da complementaridade objetiva. Assim, nessa ideologia, a fragilidade feminina combina com a solidez masculina e a propensão doméstica da mulher com a capacidade dos homens de realizar projetos. O matrimônio aparece, então, como o teatro no qual se interpretam os papéis de gênero e como o lugar ideal de acolhida das crianças que também aprenderam, na escola de gênero, o que é a família, o que devem ser e como se devem comportar. Essa ideologia explica

a resistência em deixar entrar os casais do mesmo sexo na instituição matrimonial, situação que podemos entender como uma empresa de indiferenciação devastadora para a civilização:

Institucionalizar a homossexualidade com um estatuto familiar é colocar o princípio democrático ao serviço de um fantasma. Isso é fatal, na medida em que o Direito, fundado no princípio da genealogia, é substituído por uma lógica hedonista herdeira do nazismo (LEGENDRE, 2001).

A lógica binária do gênero adquire, nesse contexto homófobo, uma nova significação, reenviando a questão da preeminência da heterossexualidade (BORRILLO, In: FORTIN V., JEZEQUEL M. e KASIRER N., 2007). Dessa maneira, o gênero faz referência, ao mesmo tempo, à condição da mulher e ao dispositivo da diferença dos sexos, base do vínculo conjugal e parental, o que conduz ao privilégio da heterossexualidade nas instituições do Direito de família.

Os países da Europa latina, com exceção da Itália, têm reconhecido o direito ao matrimônio para os casais do mesmo sexo, desestabilizando o monopólio heterossexual.

A vontade não tem sexo

O movimento LGBT tem radicalizado a visão contratual da vida familiar concebida a serviço do sujeito e do sujeito a serviço da família. Se o feminismo deu fim ao contrato de gênero, denunciado como a perpetuação da desigualdade social e política da mulher, o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo pode ser interpretado como uma ruptura com a base da dualidade sexual como constitutiva do contrato matrimonial. O fim da diferença de sexos como *conditio sine qua non* do casamento nas legislações de vários Estados corresponde a uma concepção moderna do matrimônio baseada exclusivamente na vontade individual daqueles que o celebram. Se, para o Direito canônico, a diferença de sexos é constitutiva do matrimônio, pois o sacramento implica a união dos corpos (*copula carnalis*) para a reprodução da espécie, o Direito civil deixa de impor essa condição e assume a dimensão abstrata do contrato, no qual somente é relevante o encontro de duas vontades e não a união de duas

carnes. Dessa forma, é o consentimento (vontade), e não a consumação (carne), o que produz a legitimação do ato matrimonial: a vontade não tem sexo (BORRILLO, In: CADORET, A., GROSS, M., MECARY, C. e PERREAU, B., 2006)

Se, como proponho nestas páginas, a referência ao sexo desaparecesse dos documentos de identidade, a dualidade sexual deixaria de ser um elemento constitutivo do *ius connubii*. Afinal, se consideramos o matrimônio como o contrato *intuitu personae* por antonomásia, o sexo das partes é um elemento unicamente importante para elas, mas deixa de ter relevância alguma para o Estado. A linguagem jurídica utilizada pelos novos códigos civis que reconhecem o matrimônio homossexual (Holanda, Bélgica, Espanha, Portugal, Canadá, África do Sul, Noruega, Suécia, Islândia, Argentina, Dinamarca...) confirma a dimensão assexuada do novo sujeito de Direito matrimonial. Em efeito, aquelas leis não se referem mais ao “marido” e à “mulher” ou ao “pai” e à “mãe” senão aos “cônjuges”, aos “contraentes”, aos “pais” ou aos “progenitores”.

Des-heterossexualizar o matrimônio significa também des-sexualizá-lo. Resulta surpreendente que muitos ordenamentos jurídicos modernos, como o francês, por exemplo, continuam considerando que a fidelidade e as relações sexuais constituem obrigações pessoais dos cônjuges (art. 212 do Código Civil). O adultério ou a ausência de sexualidade são situações que podem levar ao divórcio por culpa daquele que não cumpra ditas obrigações. Vestígio do Direito canônico, o *debitum conjugalis* continua sendo um poderoso instrumento de controle da sexualidade. Assim, aquele que, por excesso ou por defeito, fique longe da norma sexual matrimonial ou não respeite a exclusividade erótica imposta pela lei, carregará com as consequências patrimoniais e pessoais do divórcio não consensual.

VII. A filiação não é um fenômeno natural

O Direito nunca precisou da verdade biológica para fabricar vínculos de filiação. Enquanto a reprodução é um fato da natureza, a filiação é um ato cultural: obviamente pode se pertencer a uma família por laços

biológicos, mas a institucionalização desses vínculos constitui uma convenção que vai além da simples transcrição de um fato natural. O Direito não precisa da natureza para produzir vínculos familiares. A adoção é o exemplo paradigmático, mas também a presunção de paternidade e a posse do Estado. A contracepção permitiu o sexo sem procriação e as técnicas de procriação artificial têm possibilitado a reprodução sem sexo. O reconhecimento jurídico da maternidade lésbica tem permitido também dissociar os elementos que o sentido comum continua relacionando: maternidade e homossexualidade (DESCOUTURES, 2010).

A reprodução pode ser fruto de um ato consentido espontâneo, de um estupro ou de uma relação planejada. Alguns sistemas jurídicos autorizam a mulher a interromper a gravidez e, inclusive, a abandonar legalmente o recém-nascido. Nesse sentido, o artigo 326 do código civil francês estabelece que: “No momento do parto, a mãe pode solicitar que o segredo de sua identidade seja preservado”.

Ao abandonar o filho, a mãe biológica permite um novo nascimento produto da futura adoção. Ao não poder (ou não querer) assumir a transmissão do vínculo familiar, a mulher oferece à criança uma nova relação mais forte e mais estável. O abandono só é possível para a mãe (IACUB, 2004). Um coito fecundo faz do homem um pai, independentemente da sua vontade. Essa dissimetria contradiz o princípio de igualdade e não corresponde à concepção civilista do Direito que, como indicamos anteriormente, não pode estar baseado exclusivamente em um fato biológico. Desbiologizar a filiação significa precisamente assumir a dimensão convencional desse instituto e assegurar que sua legitimidade não repouse exclusivamente em um fato reprodutivo, mas na vontade.

O pensamento ortodoxo tende a destacar a filiação da reprodução. Por isso, a procriação artificial se funda em uma mentira para fazer acreditar que a causa da filiação é o ato sexual dos pais, quando, em realidade, trata-se de um procedimento completamente artificial no qual pode entrar um terceiro (doador de espermatozoides, por exemplo) que desaparecerá em benefício do cônjuge da mãe. Do mesmo modo, a generalização do exame sanguíneo e os testes genéticos utilizados nos contenciosos da

filiação reforçam o modelo biológico (BORRILLO, In: DORLIN, E. e FASSIN, E., 2010).

a) A convenção (e não a natureza) como base da filiação

Em lugar de copiar a natureza, uma teoria crítica do Direito procede de maneira inversa. Não é a Biologia quem serve de referência, mas a convenção que, no Direito de família, corresponde à figura jurídica da adoção. Efetivamente, de origem exclusivamente voluntária, a adoção permite a constituição de vínculos familiares programados, baseados na reflexão e no cálculo, coisa que não sucede com a espontaneidade do coito reprodutivo (BORRILLO, D. & PITOIS-ETIENNE, 2004).

A desbiologização da filiação não só permite resolver o problema da homoparentalidade, ao integrar plenamente uma criança com um casal homossexual (BORRILLO, 2009), mas também possibilitaria terminar com a discriminação dos homens que não desejam assumir a paternidade. No caso dos países onde não existe o aborto, como Brasil ou Argentina, o abandono legal do recém-nascido pode contribuir particularmente para superar o problema da maternidade não desejada e oferecer a possibilidade de adoção de crianças na primeira infância facilmente adotáveis. Na França, inclusive com uma lei de interrupção voluntária da gravidez de quase quarenta anos, o *accouchement sous X* continua permitindo às mulheres (como observamos anteriormente) ter o parto em um hospital público, de forma anônima, e entregar a criança em adoção sem revelar sua identidade. O Direito faz como se o fato (parto) nunca tivesse existido. O abandono de um filho é um tabu em nossas sociedades, mas poderia ser considerado um ato de amor, justamente quando é impossível dar ao menor as condições afetivas, materiais e morais necessárias para seu desenvolvimento.

A extensão do abandono legal aos homens evidenciaria que não é o biológico o que produz a filiação e, sim, a vontade. Os progenitores poderiam, então, escolher entre abandonar a descendência ou assumi-la plenamente. Desse modo, será a vontade e não a fatalidade o que determina a condição parental. De fato, a desnaturalização da filiação aplicada aos progenitores significaria que, ao poder eventualmente abandoná-los,

estes teriam que adotar os seus próprios filhos biológicos, caso dessem assumir a paternidade. Evidentemente, essa nova forma de adoção intrafamiliar estaria caracterizada por um regime menos burocrático que aquela relativa a terceiras pessoas e poderia se aproximar, do ponto de vista administrativo, das ações clássicas de reconhecimento de paternidade antes do nascimento ou pela simples declaração homologada por um juiz. Dita faculdade não estaria restrita aos pais. Os filhos, uma vez que possuam legalmente a maioridade, também poderiam renunciar aos seus progenitores, desvinculando-se de suas famílias de origem.

A desbiologização da filiação abrange, ademais, legalizar a maternidade sub-rogada tanto parcial (com o próprio óvulo) quanto completa (com óvulo de outra pessoa ou por transferência embrionária). Além de se fundar no princípio da livre disponibilidade do próprio corpo, o vulgarmente nomeado “barriga de aluguel” permite desmoronar o paradigma da maternidade associada ao vínculo biológico que se estabelece durante o período da gestação. Não seria, então, o parto (*Mater semper certa est*) o critério para designar a mãe, como no antigo regime de filiação, mas, sim, o que as partes tenham definido no projeto parental.

VIII. A família é também uma construção artificial

a) O contratualismo no âmbito familiar

O processo de des-institucionalização da concepção tradicionalista de família começa com o advento do Direito civil laico de princípios do século XIX. A partir da ruptura com o Direito canônico, o Direito civil tem tentado fundar a organização da vida familiar no contrato e não na instituição. O divórcio constitui uma evidência desse processo (pois em qualquer momento as partes podem deixar sem efeito o negócio matrimonial), assim como todas as reformas que promovem a igualdade da mulher e dos filhos dentro e fora do matrimônio. A coexistência do matrimônio com outras formas como a união civil, a união consensual e os casais co-habitantes responde à dita exigência igualitária, assim como a possibilidade de adoção para os casais do mesmo sexo. As famílias sem nome, resgatando a frase de Pierre Bourdieu (1996), começam a

ser reconhecidas pelo Direito primeiramente no nível da aliança e logo da filiação. O movimento LGBT assume plenamente a cultura política da pós-modernidade na qual prevalece a lógica da escolha do projeto parental.

Fundada na vontade, a adoção é um instituto mais apto que a verdade biológica para assegurar a estabilidade dos vínculos familiares, tanto homossexuais quanto heterossexuais. Contrariamente à filiação carnal, a filiação adotiva encontra legitimidade na liberdade de acolher os filhos biológicos dos outros e de abandonar a própria descendência. A generalização da adoção (inclusive para os filhos biológicos) privilegiará a autonomia da vontade e não a heteronomia da natureza no centro do dispositivo familiar. O vínculo filial não dependerá mais da simples capacidade reprodutora dos sujeitos e, sim, exclusivamente, da vontade dos progenitores, que entregam em adoção, e dos adotantes, que acolhem.

A filiação claramente dissociada da reprodução permite justificar um sistema jurídico fundado no projeto parental e não na verdade biológica. Esse paradigma corresponde a uma ideia nova de família, em que não é mais a autoridade paterna e a divisão de papéis o que caracteriza a organização da vida privada, mas a comunicação, a autonomia e a negociação entre iguais.

Uma teoria crítica do Direito das pessoas supõe a banalização da atividade sexual e a desapropriação do sexo como categoria jurídica identificadora dos sujeitos. Mesmo que seja importante se definir como homem ou como mulher, o enquadramento na condição feminina ou masculina deixa de ter relevância jurídica. Portanto, a diferença de sexos cessaria de ser uma condição do matrimônio e as pessoas teriam o direito fundamental de mudar de sexo tal qual é garantido nas principais convenções e tribunais internacionais de Direitos Humanos.

Uma teoria crítica do Direito das famílias abandona o conceito do modelo tradicional e parte do pluralismo da vida familiar. De agora em diante, pouco importará que a organização familiar seja tradicional, monoparental, reconstituída ou homoparental, o que realmente será

relevante é que o interesse do menor esteja garantido¹⁰ e que as premissas do contrato sejam respeitadas. O Estado deverá tratar do mesmo modo todas as formas familiares, para o qual será necessário renunciar ao dogma paterno (e a conseqüente visão vertical da família) (TORT, 2005) e repensar as normas que governarão as famílias (em plural) de maneira horizontal, ou seja, a partir da negociação e da contratualização.

Assumir uma teoria contratual da vida familiar, tanto no nível do matrimônio quanto na filiação, não significa se desentender com os mais frágeis (os menores, os idosos, os animais, os empregados...). Pelo contrário, a técnica contratual do equilíbrio dos benefícios e a proteção da parte débil (contrato de adesão, contrato de consumo, cláusula leonina, teoria da lesão...) permite garantir eficazmente a liberdade e a igualdade de todos os membros dessa comunidade afetiva e/ou patrimonial.

Em última instância, a contratualização da família é o resultado lógico da democratização da vida privada (GIDDENS, 1995) e a vitória de uma concepção nova do indivíduo emancipado, definido em função de si mesmo, capaz de escolher o curso de sua vida e de julgar as conseqüências de seus atos (FOUCAULT, M In: DREYFUS, H. e RABINOW, 1984).

Conclusão

Se uma perspectiva crítica é o pressuposto para pensar novas subjetividades, uma teoria crítica das sexualidades propõe desenhar os contornos do sujeito de direito e de suas relações familiares e sociais, emancipado da carga multissecular de gênero. Reapropriar-se da tradição universalista e formalista do Direito continental abarca, paradoxalmente, um gesto crítico, pois, ao reivindicar a tradição para fazer entrar os “hereges”, estamos denunciando a confiscação do universalismo por

10 As principais pesquisas científicas revelam que não existe problema algum para os menores não serem acolhidos nas famílias homoparentais. Muitas destacam, inclusive, que essas famílias educam melhor que as famílias tradicionais. Ver GONZÁLEZ RODRIGUEZ, LOPEZ GAVINO e GOMEZ. **Familias Homoparentales. Desarrollo Psicológico en las Nuevas Estructuras Familiares**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010.

parte de uma minoria (heterossexual, masculina, branca, burguesa, europeia...), englobando nele todos os outros partícipes do mundo comum, como propôs Hannah Arendt (2005).

Com relação ao formalismo jurídico, uma vez purgado de sua dimensão apolítica e neutra, permitir-nos-á pensar no sujeito de direito sem fundo psicológico-sexual, ou seja, sem as algemas de gênero e da orientação sexual que frequentemente constituem modelos perigosos uniformizadores nas mãos dos Estados.

Portanto, a reapropriação do contrato permite deixar, nas mãos dos sujeitos, e só nelas, a definição das fronteiras que desejam estabelecer nas suas relações individuais, familiares e sociais. Um pensamento crítico das sexualidades no mundo latino possibilitará, em definitivo, que cada qual possa escolher o lugar e os papéis que deseja interpretar no vasto teatro social.

Contrariamente à tradição anglo-saxônica, que tende fazer do gênero e da sexualidade uma categoria política com efeitos tutelares¹¹, a tradição latina não precisa dessa categorização ao colocar a questão de gênero e da sexualidade na intimidade da vida privada. Nada deve interessar ao Estado sobre nossos órgãos genitais e menos ainda nossos desejos e fantasmas sexuais, o que fazemos com eles e como nos definimos sexualmente. Trata-se de situações juridicamente irrelevantes, que não podem nem devem condicionar a cidadania.

Para se livrar pessoalmente dos estereótipos e dos preconceitos de gênero, devemos começar por denunciar a categoria consolidada na lei. Para promover uma política de igualdade entre todos os sujeitos, a tendência do Estado tem que ser a indiferença para tratar com sujeitos e não com grupos de homens e mulheres.

O gênero humano é, em definitivo, o único gênero significativo para a linguagem universal do Direito.

11 Como a noção da categoria suspeita do Supremo Tribunal dos Estados Unidos.

Referências

ABENSOUR, L. **La femme et le féminisme avant la Révolution**. 1^a edição. Paris: Ernest Leroux, 1923.

ABENSOUR, L. **Le féminisme sous le règne de Louis Philippe et en 1848**. 1^a edição. Paris: Plon-Nourrit, 1913.

ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 2005.

BERLIN, I. **Four Essays on Liberty**. 1^a edição 1969. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BORRILLO, D. ; PITOIS-ETIENNE, T. Différence des sexes et adoption : a psychanalyse administrative contre les droits subjectifs de l'individu, **Revue de Droit de McGill**, Montréal n° 4, vol 49, outubro, 2004.

_____. & COLAS, D. **L'homosexualité de Platon à Foucault**. Anthologie critique. Paris: Plon, 2005.

_____. Mariage entre personnes de même sexe et homoparentalité: um révélateur de notre capacité à assumer a modernité In: CADORET, A., GROSS, M., MECARY, C. e PERREAU, B. (Dir.). **Homoparentalités. Approches scientifiques et politiques**. Paris: PUF, 2006.

_____. A luxure ou l'orthodoxie matrimoniale comme remède contre les errances de a passion. In: FORTIN V., JEZEQUEL M. e KASIRER N. (Dir.) **Les sept péchés capitaux et le Droit privé**. Montréal: Les éditions Thémis, 2007.

_____. **Le droit des sexualités**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

_____. La vérité biologique contre l'homoparentalité : le statut du beau-parent ou le PaCS de a filiation. **Droit et société** n° 72, pp. 259-271, 2009.

_____. “O sexo e o Direito: a lógica binária dos gêneros e a matriz heterossexual da Lei”. **Revista Meritum, Revista de Direito da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, vol. 5, n° 2, pp. 289-321, julho/dezembro, 2010.

_____. La parenté et la parentalité dans le droit : conflits entre le modèle civiliste et l'idiologie naturaliste de a filiation. In DORLIN, E. e FASSIN, E. (Dir.). **Reproduire le genre**. Paris: Editions Bibliothèque Centre Pompidou, 2010.

_____. Est-il juste de diviser le genre humain en deux sexes? In SCHUSTER, A. (Dir.), **Equality and Justice Sexual Orientation and Gender Identity in the XXI Century**. Udine, Forum, p. 41-51, 2011

_____. Pour une théorie du droit des personnes et des familles émancipée du genre. In : GALLUS, N. (Dir.). **Droit des familles, genre et sexualités**. Bruxelles/Paris: LGDJ, Anthémis, 2012.

BOUVIER, J., **La lingerie et les lingères**. Paris: G. Doin, 1928.

BRISSON, L. **Le sexe incertain. Androgynie et hermaphrodisme dans l'Antiquité gréco-romaine**, Paris: Les belles lettres, 1997.

BROWN, P. **The Body and Society: Men, Women, and Sexual Renunciation in Early Christianity**. New York: Columbia University Press, 1988.

JOHNSON, M. T. “Asexual and Autoerotic Women: Two Invisible Groups”. In: GOCHROS, H. L. GOCHROS, J. S. (Dir.) **The Sexually Oppressed**. New York: Associated Press, 1977.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York/London: Routledge, 1990.

CARVER, T. **Gender is not a Synonym for Women**. Lynne Rienner Publishers Inc., 1996.

DESCOUTURES, V. **Les mères lesbiennes**. Paris: Presses universitaires de France/Le Monde, 2010.

FINE, A. Maternité et identité féminine », In: KNIBIEHLER, Y. (Org.), **Maternité, affaire privée, affaire publique**. Paris: Bayard, p. 61-76, 2001

FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique : un aperçu du travail en cours. Entrevista com H. Dreyfus et P. Rabinow (trad. G. Barbedette), In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault: un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1984, pp. 322-346.

GAUDREAU-DESBIENS, J. **Le sexe et le droit**. Sur le féminisme juridique de Catharine MacKinnon, Québec: Liber, 2001.

GIDDENS, A. **La transformação de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo e las sociedades modernas**. Madrid: Cátedra, 1995.

GOFFMAN, E. **Gender Advertisement**. New York: Harper & Row, Publishers, 1979.

HALLEY, J. Le Genre Critique : Comment (ne pas) genrer le droit? **Jurisprudence Revue Critique**. Paris n° 2, 2011, p. 109-132.

HALLEY, J. Le Genre Critique: Comment (ne pas) genrer le droit? **Jurisprudence Revue Critique**, Paris n° 2, 2011.

HERITIER, F. **Masculin/Féminin: la pensée de la différence**. Paris: Odile Jacob, 1996.

HOLLINDALE, P. **Ideology and the Children's Book**, Thimble Press in association with Westminster College, Oxford, 1988.

IACUB, M. Naître sous X. **Savoirs et clinique**, Paris n° 4, p. 41-57, 2004

IRIGARAY, L. **Ce sexe qui n'en est pas un**. Paris: Minuit, 1977.

KOSOFKY SEDGWICK, E. **Epistemology of the Closet**. Los Angeles: University of California Press, 1990.

LEGENDRE, P., **Le Monde**, p. 21, 2001.

LLAMAS, R. **Teoría torcida**. Prejuicios y discursos en torno a la "homosexualidad". Madrid: Siglo XXI, 1998.

LYTTON, H. ROMMEY, D.M. Parents differential socialization of boys and girls: A meta-analysis, **Psychological Bulletin**, 109, 2, 1991.

RAWLS, J. **Teoría de la Justicia**. México: Fondo de cultura económica, 1era edición en español, 1979 (1era edición en inglés en 1971)

RICH, A. "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, vol 5, 1980.

ROMAN, D. **Droits de l'homme et identité de genre: le transsexualisme, une (future) question constitutionnelle?** Chronique Droit des personnes, Paris: Dalloz, 2010.

RUBIN, G. **Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe**. Paris: Epel, 2010.

SEIDMAN, S. **Queer Theory/Sociology**. Oxford: Blackwell, 1996.

TIN, L-G. **L'invention de la culture hétérosexuelle**. Paris: Autrement, 2008.

TORT, M. **La fin du dogme paternel**. Paris: Flammarion, 2005.

WEILL, P. **Qu'est-ce qu'un français? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution**. Paris : Grasset, 2002.

WITTIG, M. **The Straight Mind And Other Essays**. Boston: Beacon Press, 1992.

A criminalização e a representação midiática da homofobia: relações com a trajetória dos direitos sexuais no Brasil

Roger Raupp Rios¹

Introdução

Este artigo objetiva destacar alguns desafios centrais no enfrentamento da homofobia no Brasil, relacionando sua persistência com o desenvolvimento dos direitos sexuais no Direito nacional. Para tanto, apresentam-se, na primeira parte, as tendências e as tensões presentes nessa trajetória, em especial, o assimilacionismo familista, a proteção particularizada e uma mentalidade organicista do ponto de vista social; na segunda parte, esses elementos são relacionados a duas manifestações particularmente desafiadoras para a efetividade dos direitos sexuais e para o combate à homofobia, que são a criminalização da homofobia e as representações midiáticas da violência homofóbica.

1 – Direitos sexuais e combate à homofobia: desenvolvimento e tendências

A reificação das identidades sexuais e a repetição de modelos heterossexistas nas relações homossexuais são manifestações particularmente

¹ Juiz Federal, Mestre e Doutor em Direito (UFRGS). Professor do Mestrado em Direitos Humanos da UniRitter (roger.raupp.rios@gmail.com).

persistentes como desafios ao enfrentamento da homofobia. De fato, com a emergência de movimentos sociais reivindicando a aceitação de práticas e de relações divorciadas dos modelos hegemônicos, levou-se à arena política e ao debate jurídico a ideia dos direitos sexuais, especialmente dos direitos de gays, lésbicas, travestis e transexuais. O surgimento dessas demandas e o reconhecimento de alguns direitos, ainda que de modo lento e não uniforme, inaugurou uma nova modalidade na relação entre os ordenamentos jurídicos e a sexualidade. Os direitos sexuais devem ser compreendidos no contexto da afirmação dos direitos humanos, ao invés de apartá-los e concebê-los de modo paralelo aos princípios fundamentais consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Conforme a história dos instrumentos internacionais demonstra, os direitos sexuais não foram concebidos originalmente de modo autônomo aos direitos reprodutivos. Ao contrário, eles foram entendidos como uma espécie de complemento da ideia de direitos reprodutivos. Efetivamente, a preocupação principal que historicamente orientou a expressão “*direitos reprodutivos e sexuais*” foi a denúncia da injustiça presente nas relações de gênero e a negação de autonomia reprodutiva. Não há dúvidas sobre a importância dessa reivindicação. Todavia, como a reflexão e a prática dos direitos sexuais deixam muito claro, o âmbito da sexualidade vai bem além. Essa dimensão da realidade requer que se leve a sério a liberdade de expressão sexual, direito que é desafiado especialmente diante de resistência ao reconhecimento de direitos de homossexuais, masculinos ou femininos, transexuais e travestis. Ademais, a afirmação de direitos sexuais vai além da proteção desta ou daquela identidade sexual (homossexual ou travesti, por exemplo) e alcança, inclusive, práticas sexuais não necessariamente vinculadas à condição identitária, como exemplificam as práticas sadomasoquistas e a prostituição.

O que importa, portanto, é visualizar os direitos sexuais a partir dos princípios fundamentais que caracterizam o paradigma dos direitos humanos, criando as bases para uma abordagem jurídica que supere as tradicionais tendências repressivas que marcam historicamente as

atuações de legisladores, promotores, juízes e advogados nesses domínios. A partir dessa perspectiva, estabelecem-se as bases para, superando-se regulações repressivas, concretizarem-se os princípios básicos da liberdade, da igualdade, da “não discriminação” e do respeito à dignidade humana na esfera da sexualidade.

A luta pelo reconhecimento e pela promoção dos direitos de homossexuais é um caso emblemático da necessidade de uma compreensão dos direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos. As trajetórias até hoje percorridas nesse esforço demonstram como os mencionados princípios fundamentais são hábeis em proteger indivíduos e grupos considerados minoritários em face dos padrões sexuais dominantes. Trata-se de afirmar a pertinência da sexualidade ao âmbito de proteção dos direitos humanos, deles extraindo força jurídica e compreensão política para a superação de preconceito e de discriminação voltados contra todo comportamento ou identidade sexuais que desafiem o heterossexismo, entendido como uma concepção de mundo que hierarquiza e subordina todas as manifestações da sexualidade a partir da ideia de “superioridade” e de “normalidade” da heterossexualidade.

Ao longo dos debates sobre diversidade sexual e direitos humanos, são invocados vários direitos: liberdade sexual; integridade sexual; segurança do corpo sexual; privacidade sexual; direito ao prazer; expressão sexual; associação sexual e informação sexual. Nesse campo, os direitos humanos, cuja invocação se revelou mais capaz de proteger homossexuais em face da homofobia e do heterossexismo, foram, basicamente, o direito de privacidade e o direito de igualdade.

Com efeito, uma decisão da Corte Europeia de Direitos Humanos, examinando a lei penal da Irlanda do Norte criminalizadora de práticas homossexuais consensuais entre adultos, considerou que tal tratamento viola o artigo 8º da Convenção Europeia de Direitos Humanos, no qual se garante o respeito à vida familiar e privada (caso *Dudgeon v. UK*, 1981). Desde então, predomina, no Direito europeu, a compreensão de que o direito humano de privacidade protege homossexuais em

face de discriminação em virtude de sua orientação sexual². Relacionado de modo indissociável à privacidade está o direito de liberdade, mesmo porque a privacidade nada mais é do que uma manifestação, no âmbito das relações interpessoais, do próprio direito de liberdade. O direito de liberdade possibilita aos indivíduos, de forma autônoma, a tomada de decisões quanto aos objetivos e aos estilos de vida. Diante da importância ímpar que a sexualidade assume na construção da subjetividade e no estabelecimento de relações pessoais e sociais, a liberdade sexual, que também se expressa como direito à livre expressão sexual, é concretização mais que necessária do direito humano à liberdade.

Não ser discriminado em virtude de orientação sexual é outro direito humano decisivo para a proteção de homossexuais em face da homofobia e do heterossexismo. Tanto na sua dimensão formal (“todos são iguais perante a lei”), quanto na sua dimensão material (“tratar igualmente os iguais e desigualmente os iguais, na medida de sua desigualdade”), o direito de igualdade não se compadece com tratamentos prejudiciais baseados na orientação sexual. Desse modo, restrições de direito não autorizadas em lei (por exemplo, a proibição de manifestações de carinho entre homossexuais idênticas àquelas admitidas para heterossexuais), bem como preterições de direitos fundadas em preconceito (por exemplo, justificar a exclusão de gays e lésbicas da possibilidade de adotar sob o pretexto de danos à criança) caracterizam violação do direito de igualdade, diretamente vinculada ao âmbito dos direitos sexuais.

A proibição de discriminação por orientação sexual, por vezes, é explicitamente prevista pelo Direito. Exemplos disso são as Constituições

2 Em um estudo sobre o Grupo Triângulo Rosa e seu protagonismo na discussão sobre a inclusão da expressão “orientação sexual” no texto constitucional resultante do processo constituinte de 1988, Cristina Câmara (2002) anota: “A orientação sexual consolidou o momento emergencial da discussão sobre os direitos individuais no movimento gay e a criação de um lugar simbólico para a expressão pública da homossexualidade. Foi a alternativa teórica do movimento gay, que marcou uma posição na luta simbólica contra a medicalização e a criminalização da homossexualidade, fugindo ao imaginário do séc. XIX.” (CÂMARA, 2002, p. 103)

de países como a África do Sul³ do Equador e de Estados brasileiros como Sergipe e Mato Grosso. Na maioria das vezes, o que ocorre é a proibição decorrente da abertura das listas de critérios de discriminação, expressas ao admitir, além dos fatores previstos (raça e origem, por exemplo), quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, IV, da Constituição Federal de 1988).

A proteção da dignidade humana é outro direito humano básico com repercussões imediatas para o exercício dos direitos sexuais por travestis, transexuais, gays e lésbicas. Compreendida como o reconhecimento do valor único e irrepetível de cada vida humana, merecedora de respeito e consideração, esse direito humano requer que, na esfera da sexualidade, ninguém seja vilipendiado, injuriado ou qualificado como abjeto em virtude de orientação sexual diversa da heterossexualidade. Implica também que os projetos de vida, concernentes a tão importante dimensão da subjetividade, não sejam impostos por terceiros ao sujeito, de forma heterônoma, fazendo do indivíduo um meio para o reforço de determinadas visões de mundo, a este externas e alheias. A violação a esse princípio tão fundamental no regime jurídico dos direitos humanos é recorrente.

Assim compreendidos, os direitos sexuais podem ser instrumento valioso para o enfrentamento das manifestações de preconceito com base na norma heterossexista, na medida em que seus princípios abrem a possibilidade para as manifestações subjetivas de reconstrução dos sujeitos a partir de suas vivências sexuais sem as amarras de uma concepção unitária sobre sexo/gênero, desejo e sexualidade. Levados a sério, os valores da liberdade, igualdade e dignidade podem ser concretizados sem a restrição dos significados atribuídos, de modo hegemônico, às noções de heterossexualidade, de homossexualidade e de bissexualidade. Eles têm a capacidade de desafiar a rigidez da estrutura reguladora, fruto

3 Não obstante, as práticas repressivas contra a liberdade de expressão sexual que ocorrem na África do Sul, como o denominado “estupro corretivo” cometido contra lésbicas, vêm sendo denunciadas por organizações não governamentais. Cf. http://www.avaaz.org/po/stop_corrective_rape/?fpla

de uma cristalização produtora da aparência de uma substância natural, para nos valermos da expressão de Butler (2003).

No entanto, o discurso jurídico nacional, ao tratar demandas em que orientação sexual e identidade de gênero estiveram no centro de seu debate, revela a predominância de posturas resistentes a possibilidades diversas do que delimitam os marcos da heterossexualidade compulsória, como demonstram as tendências e as tensões no desenvolvimento das políticas públicas e da legislação (particularismo, organicismo e familismo).

Direitos sociais, proteção jurídica particularista e assimilacionismo familista

No contexto nacional, o marco mais significativo sobre diversidade sexual e direitos sexuais é o Programa Brasil sem Homofobia – PBSH – (Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB – gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais – e de Promoção da Cidadania de Homossexuais), lançado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, a partir de definição do Plano Plurianual PPA – 2004-2007 (BRASIL, 2004). Trata-se de um programa constituído de diferentes ações, objetivando:

(a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; (b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; (c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual e (d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT (BRASIL, 2004).

Antes do PBSH, as duas versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (de 1996 e 2002) mencionaram o combate à discriminação por orientação sexual, sem, contudo, emprestarem ao tópico maior desenvolvimento.

Como vimos, na trajetória dos direitos humanos, a afirmação da sexualidade como dimensão digna de proteção é relativamente recente,

tendo como ponto de partida, no contexto internacional, a consagração dos direitos reprodutivos e da saúde sexual como objetos de preocupação (RIOS, 2007). Em âmbito nacional, a inserção da proibição de discriminação por orientação sexual iniciou-se em virtude de demandas judiciais, a partir de meados dos anos 1990, voltadas para as políticas de seguridade social (LEIVAS, 2003). Seguiram-se às decisões judiciais iniciativas legislativas, municipais e estaduais, concentradas nos primeiros anos no segundo milênio, espalhadas por diversos Estados da Federação (Vianna, 2004).

Um exame do conteúdo dessas iniciativas e da dinâmica com que elas são produzidas no contexto nacional chama a atenção para duas tendências: a busca por direitos sociais como reivindicação primeira em que a homossexualidade se apresenta como obstáculo ao acesso a benefícios, por exemplo, e a utilização do direito de família como argumentação jurídica recorrente. Essas tendências caracterizam uma dinâmica peculiar do caso brasileiro em face da experiência de outros países e sociedades ocidentais, onde a luta por direitos sexuais inicia-se pela proteção da privacidade e da liberdade negativa e a caracterização jurídico-familiar das uniões de pessoas do mesmo sexo é etapa final de reconhecimento de direitos vinculados à diversidade sexual.

Além dessas tendências, a inserção da diversidade sexual, como manifestada na legislação existente, revela a tensão entre as perspectivas universalista e particularista no que diz respeito aos direitos sexuais e à diversidade sexual, de um lado, e à luta por direitos específicos de “minorias sexuais”, de outro.

A primeira tendência a ser examinada é a utilização de demandas reivindicando direitos sociais como lugar simbólico de defesa da liberdade de expressão sexual. Enquanto em países ocidentais de tradição democrática a luta por direitos sexuais ocorreu, inicialmente, pelo combate a restrições legais à liberdade individual, no caso brasileiro, o que se percebe é a afirmação da proibição da discriminação por orientação sexual como requisito para o acesso a benefícios previdenciários. Tal é o que revela, por exemplo, a superação no direito europeu da criminalização do sexo consensual privado entre homossexuais adultos – a chamada

sodomia – com fundamento no direito de privacidade, ao passo que, no caso brasileiro, desde o início, o combate à discriminação foi veiculado em virtude da exclusão discriminatória contra homossexuais do regime geral da previdência social, quando se trata de pensão e auxílio-reclusão para companheiro do mesmo sexo.

Uma hipótese para a compreensão desse fenômeno vem da gênese histórica das políticas públicas no Brasil. Gestadas em suas formulações pioneiras em contextos autoritários, nos quais os indivíduos eram concebidos muito mais como objetos de regulação estatal do que como sujeitos de direitos, essas dinâmicas nutrem concepções frágeis acerca da dignidade e da liberdade individuais. Alimentadas da disputa política entre oligarquias e do referencial do positivismo social, as políticas públicas no Brasil caracterizaram-se pela centralidade da figura do trabalhador como cidadão tutelado, caracterizando um ambiente de progresso econômico e social autoritário, sem espaço para os princípios da dignidade, da autonomia e da liberdade individuais (Bosi, 1992). Daí a persistência de uma tradição que privilegia o acesso a prestações estatais positivas em detrimento da valorização do indivíduo e de sua esfera de liberdade e respeito à sua dignidade, dinâmica que se manifesta na história das demandas por direitos sexuais mediados pelos direitos sociais no Brasil.

A segunda tendência é a recorrência dos argumentos do direito de família⁴ como fundamentação para o reconhecimento de direitos de homossexuais, fenômeno que designamos como “familismo jurídico”. De fato, não é difícil perceber que, em muitos casos, o sucesso de demandas relativas à orientação sexual valeu-se de argumentos de direito de família, o que se manifesta de modo cristalino pela extensão do debate jurídico – nos tribunais e naqueles que se dedicam a estudar

4 Em estudo sobre a apreciação dos Tribunais de Justiça brasileiros sobre o reconhecimento de efeitos jurídicos às conjugalidades homoeróticas, Rosa Oliveira (2009) anota: “Se pensarmos nas noções presentes na Constituição Federal sobre a família, podemos perceber que há variadas conexões com a discussão no campo dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, como aquela que propugna ser a sexualidade reservada para reprodução, e que o casamento deva assegurar normativamente (de um ponto de vista técnico – estatuto legal) a instituição familiar, em seu conceito “tradicional”, que envolve a conjugalidade heterossexual.” (OLIVEIRA, 2009, p.129)

direitos sexuais – acerca da qualificação das conjugalidades homoeróticas⁵. A par da polêmica sobre a figura jurídica adequada a essas uniões, é comum associar-se, de modo necessário, o reconhecimento da dignidade e dos direitos dos envolvidos à assimilação de sua conduta e de sua personalidade ao paradigma familiar tradicional heterossexual.

É o que sugere, por exemplo, a leitura de precedentes judiciais que deferem direitos ao argumento de que, afora a igualdade dos sexos, os partícipes da relação reproduzem em tudo a vivência dos casais heterossexuais – postura nitidamente nutrida na lógica assimilacionista. Nesta, o reconhecimento dos direitos depende da satisfação de predicados como comportamento adequado, aprovação social, reprodução de uma ideologia familista, fidelidade conjugal como valor imprescindível e reiteração de papéis definidos de gênero. Daí, inclusive, a dificuldade de lidar como temas como prostituição, travestilidades, liberdade sexual, sadomasoquismo e pornografia. Ainda nessa linha, a formulação de expressões, ainda que bem intencionadas, como “homoafetividade”, revela uma tentativa de adequação à norma que pode revelar uma subordinação dos princípios de liberdade, igualdade e não discriminação, centrais para o desenvolvimento dos direitos sexuais (RIOS, 2007) a uma lógica assimilacionista, o que produziria um efeito contrário, revelando-se também discriminatória, pois, na prática, distingue uma condição sexual «normal», palatável e «natural» de outra assimilável e tolerável, desde que bem comportada e “higienizada”. Com efeito, a sexualidade heterossexual não só é tomada como referência para nomear o indivíduo «naturalmente» detentor de direitos (o heterossexual, que não necessita ser heteroafetivo), enquanto a sexualidade do homossexual é expurgada pela «afetividade», em uma espécie de efeito mata-borrão.

As razões da recorrência aos conceitos mais tradicionais no campo do direito de família podem ser buscadas na já registrada fragilidade dos princípios da autonomia individual, da dignidade humana e da

5 A expressão “conjugalidades homoeróticas” busca designar as relações amorosas estáveis entre pessoas não heterossexuais, a partir de marcos teóricos encontrados em Jurandir Freire Costa (1992), bem como em Miriam Grossi (2003) e Maria L. Heilborn (1993).

privacidade que caracterizam nossa cultura. Com efeito, fora da comunidade familiar, onde o sujeito é compreendido mais como membro do que como indivíduo, mais como parte, meio e função do que como fim em si mesmo, não haveria espaço para o exercício de uma sexualidade indigna e de categoria inferior.

Uma rápida pesquisa sobre as respostas legislativas estaduais e municipais revela a predominância de duas perspectivas quanto à diversidade sexual e os direitos a ela relacionados. De um lado, diplomas legais de cunho mais particularista, nos quais uma categoria de cidadãos é identificada como destinatária específica da proteção: são os casos, por exemplo, da legislação paulista sobre combate à discriminação por orientação sexual, Lei nº. 10.948 de 2001 (SÃO PAULO, 2001); da cidade de Juiz de Fora, Lei nº. 9.791 de 2000 (MINAS GERAIS, 2000); de outro, diplomas mais universalistas, destacando-se a lei gaúcha, Lei nº. 11.872 de 2002 (RIO GRANDE DO SUL, 2002). De fato, enquanto os primeiros referem-se a “qualquer cidadão homossexual (masculino ou feminino), bissexual ou transgênero” (conforme o art. 1º da lei mineira), o segundo “reconhece o direito à igual dignidade da pessoa humana de todos os seus cidadãos, devendo para tanto promover sua integração e reprimir os atos atentatórios a esta dignidade, especialmente toda forma de discriminação fundada na orientação, práticas, manifestação, identidade, preferências sexuais, exercidas dentro dos limites da liberdade de cada um e sem prejuízo a terceiros” (2002, art. 1º). Não se questiona, em nenhum momento, a intenção antidiscriminatória presente nesses dois modelos de respostas. Todavia, é necessário atentar para as vantagens, as desvantagens e os riscos próprios de cada um, especialmente considerando as advertências de Butler (2003) e Hall (2000) quanto ao sistema sexo-gênero e à identidade sexual, referidas na primeira parte.

De fato, a adoção de estratégias mais particularistas expõe-se a riscos importantes: reificar identidades, apontar para um reforço do gueto e incrementar reações repressivas (basta verificar o contra discurso conservador dos “direitos especiais” e a ressurgência de propostas de legislação medicalizadora “curativa” de homossexuais). Isso sem se falar dos perigos de limitar a liberdade individual na potencialmente

fluida esfera da sexualidade (preocupação expressa pela chamada ‘teoria *queer*’) e de requerer, quando acionados os mecanismos de participação política e de proteção estatal, definições identitárias mais rígidas acerca de quem é considerado sujeito da proteção jurídica específica. Nesse contexto, parece preferível a adoção de estratégias mais universalistas. Elas parecem ser capazes de suplantar as dificuldades de uma concepção meramente formal de igualdade, desde que atentas às diferenças reais e às especificidades que se constroem a cada momento, sem nelas se fechar. Trata-se de reconhecer a diferença sem canonizá-la, trabalhar com as identidades autoatribuídas sem torná-las fixas e rejeitar a reificação do outro.

O Supremo Tribunal Federal e as uniões homossexuais

O caso emblemático para refletir sobre a consolidação e as consequências dessas tendências e tensões é decisão em que o Supremo Tribunal Federal concluiu, por unanimidade, que a união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo constitui entidade familiar, como união estável, dando interpretação conforme à Constituição ao Código Civil, art. 1273 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental no 132 e Ação Direta de Inconstitucionalidade no 4.277, decisão conjunta).

Os argumentos trazidos à discussão pelos Ministros que participaram do julgamento, ainda que unânimes quanto à qualificação jurídica das uniões homossexuais como uniões estáveis, revelam múltiplas facetas, cujo conteúdo faz refletir sobre o desenvolvimento dos direitos sexuais, tanto com relação à sua consolidação, quanto às tensões e aos desafios que estes enfrentam.

Apresentam-se aqui algumas dessas perspectivas e tensões, objetivando, sem qualquer intenção de diminuir a importância histórica e jurídica da decisão, aprofundar a reflexão. Trata-se de um esforço necessário não só em prol da consolidação dogmática do “direito da sexualidade”, como também diante das reações políticas e passionais deflagradas pelo julgamento (por exemplo, a agressividade contra o STF

presente na “Marcha por Jesus”, realizada no ano de 2011, na capital paulista).

Inicia-se esta análise pelas perspectivas trazidas pela argumentação contida no julgamento, tendo em vista a afirmação dos direitos sexuais entre nós. Ponto central, a merecer intenso destaque, é a relação entre os direitos fundamentais e a sexualidade. Foi assentada, de modo muito claro e direto, a pertinência da sexualidade ao âmbito dos direitos fundamentais. Esse raciocínio pode ser salientado, pelo menos, por duas vias: a ênfase na relação entre o direito de liberdade e a liberdade sexual e o dever de proteção constitucional, derivado dos direitos fundamentais, à discriminação por orientação sexual.

Com efeito, o voto do relator é preciso e enfático na relação entre o direito geral de liberdade e o direito fundamental de liberdade sexual. Mais ainda: ele aponta como diversos desdobramentos da liberdade constitucional promovem a proteção do exercício igual desse direito por todos, sem depender de orientação sexual. Nesse sentido, pode-se entender a concretização, colocada no voto do relator, da liberdade sexual em outras esferas, tais como direito à intimidade sexual e o direito à privacidade sexual.

Outro tópico notável foi a compreensão da proibição de discriminação por motivo de sexo. Conforme desenvolveu o tribunal, tal norma de direito fundamental abarca a proibição de discriminação em função da “preferência sexual” (registre-se que, em outros momentos, fez-se alusão às expressões “opção sexual” e “orientação sexual”). Foi explicitada a existência de um direito constitucional à isonomia também entre heterossexuais e homossexuais. Mesmo que a compreensão da proteção antidiscriminatória por motivo de sexo não tenha alcançado, nesse julgamento, as hipóteses de identidade de gênero (transsexualidade e travestilidade), não há dúvida de que o tribunal formulou, de modo claro e expresso, a abrangência do conceito constitucional de “sexo” para as hipóteses de discriminação por orientação sexual.

A par dessa abordagem, o julgamento também salienta o dever estatal, decorrente do conteúdo dos direitos fundamentais, de prover o exercício desses direitos com medidas de proteção. Foi mencionado

que a inexistência de qualquer instituto jurídico, na hipótese, produz uma situação em que não há proteção minimamente adequada em face da discriminação. Trata-se, nesse contexto, de uma verdadeira obrigação constitucional de não discriminação e de respeito à dignidade humana, às diferenças e à liberdade de orientação. A ausência da proteção estatal, consubstanciada no reconhecimento jurídico familiar das uniões homossexuais, configura, portanto, violação de direito fundamental à proteção.

Outro aspecto digno de nota é a afirmação da laicidade como princípio a reger a conduta estatal diante da discriminação por orientação sexual. Ela impede que concepções morais religiosas particulares detenham o Estado em seu dever de proteção aos direitos fundamentais, como acontece no direito à liberdade de orientação sexual.

A relação com o respeito à dignidade humana também foi registrada. Com fundamento nesse dispositivo constitucional, salientou-se o respeito devido aos diversos projetos de vida por parte do Estado em relação aos indivíduos, o que fica prejudicado quando se trata do não reconhecimento da forma jurídica familiar em virtude de preconceito por orientação sexual.

A invocação da categoria dos direitos de reconhecimento constitui outro aspecto de relevância no julgado. Com efeito, inscrever o respeito à autonomia individual, ao livre desenvolvimento da personalidade e à diversidade de projetos de vida como uma questão de justiça simbólica dá concretude à ideia de dever de respeito à dignidade humana.

Por fim, destaco a afirmação clara acerca do direito à igual proteção por parte do direito, de que são titulares os homossexuais, não podendo o Estado adotar medidas que provoquem a exclusão desse grupo. De forma explícita, o tribunal assentou a censura constitucional à discriminação contra homossexuais, incluindo, desse modo, de forma expressa, a homofobia com uma das manifestações discriminatórias constitucionalmente vedadas.

Ao lado dessas perspectivas para o desenvolvimento dos direitos sexuais, há que se registrarem, também, pontos de tensão para o desenvolvimento dos direitos sexuais. Sem adentrar na análise minuciosa de

tais aspectos em face de vários argumentos trazidos à tona durante o julgamento, concentro-me nas consequências e nos riscos decorrentes da moldura jurídica em que a controvérsia foi apresentada ao tribunal, qual seja, o direito de família.

A circunstância de se tratar de um caso de direito constitucional de família, por si só, faz necessária a ênfase em certos conteúdos próprios do direito de família, cuja presença desafia de modo particular a consolidação dos direitos sexuais. Isso porque a amplitude dos direitos sexuais vai muito além das questões abordadas pelo direito de família.

Com efeito, direitos sexuais dizem respeito à concretização dos direitos humanos e dos direitos fundamentais na esfera da sexualidade, cujo âmbito não se confunde nem se limita àquele peculiar à realidade dos agrupamentos familiares. Se é verdade que alguns direitos sexuais podem fundamentar a pertinência das uniões homossexuais ao conceito jurídico familiar de união estável (como fez o STF a partir da liberdade sexual), também o é que essa relação nem sempre será adequada e corretamente compreendida quando o que está em jogo é o conteúdo jurídico do direito sexual invocado.

Tome-se a liberdade sexual como demonstração emblemática dessa tensão e dos riscos que ela encerra para a afirmação dos direitos sexuais. O conteúdo jurídico da liberdade sexual vai muito além da possibilidade de manter vida familiar com pessoa do mesmo sexo e receber proteção adequada, por parte do Estado, para a vivência dessa espécie de relação conjugal. O direito de liberdade sexual inclui esferas da intimidade (note-se que o Ministro relator foi explícito no ponto, nele incluindo o “solitário desfrute”, ilustrado pelo onanismo), que independem da conjugalidade familiar; inclui a busca do prazer sem qualquer projeto de conjugalidade afetiva; inclui a prestação de serviços sexuais a título oneroso; inclui a prática sexual simultânea com mais de um parceiro ou parceira; inclui também práticas sexuais consideradas não-convencionais, como o sadomasoquismo, por exemplo.

Em virtude dessa moldura limitadora de direito de família a partir da qual, por razões de técnica processual, desenrolou-se o julgamento, corre-se o risco de, em uma leitura mais apressada ou conservadora,

condicionar-se a compreensão do conteúdo jurídico dos direitos sexuais à convivência familiar.

O risco desse viés conservador, longe de ser mera especulação teórica, pode se cristalizar no referido assimilacionismo familista, que, como dito, caracteriza-se pela conjugação de duas ideologias: o assimilacionismo (em que membros de grupos subordinados ou tidos como inferiores adotam padrões oriundos de grupos dominantes, em seu próprio detrimento) e o familismo (aqui entendido como tendência a subordinar o reconhecimento de direitos sexuais à adaptação a padrões familiares e conjugais institucionalizados pela heterossexualidade compulsória).

No campo da diversidade sexual, o assimilacionismo se manifesta por meio da legitimação da homossexualidade mediante a reprodução, afora o requisito da oposição de sexos, de modelos aprovados pela heteronormatividade. Vale dizer que a homossexualidade é aceita, desde que nada acrescente ou questione os padrões heterossexuais hegemônicos, desde que anule qualquer pretensão de originalidade, transformação ou subversão do padrão heteronormativo. Nessa dinâmica, a esses arquétipos são associados atributos positivos, cuja reprodução se espera por parte de homossexuais, condição para sua aceitação.

No assimilacionismo familista, lembre-se, a dimensão mais palatável, e cuja adaptação mais facilmente pode ocorrer, verifica-se nas relações familiares, dada a predominância, na dogmática contemporânea do direito de família, das realidades existenciais em detrimento do formalismo nos vínculos jurídicos, diretriz antes predominante. Nesse contexto, a identificação do “afeto” como fator distintivo dos relacionamentos e identificador dos vínculos familiares cumpre função anestésica e acomodadora da diversidade sexual às normas da heterossexualidade compulsória, na medida em que propõe a “aceitação” da homossexualidade sem qualquer questionamento mais intenso dos padrões sexuais hegemônicos. Isso porque a “afetividade” acaba funcionando como justificativa para a aceitação de dissonâncias à norma heterossexual, servindo como um mecanismo de anulação, por compensação, de práticas e preferências sexuais heterodoxas, cujo desvalor fica contrabalanceado pela

“pureza dos sentimentos”. Dessa forma, opera-se uma assimilação ao mesmo padrão que se buscava enfrentar, produzindo, a partir daí, um novo rol de exclusões.

Não obstante a afirmação nos diversos votos que instruíram o julgamento, por vezes rigorosa e contínua, da pertinência da liberdade sexual e do respeito à orientação sexual no âmbito dos direitos fundamentais, é impossível não perceber os riscos inerentes à exaltação do afeto e à sublimação da sexualidade.

Nesse sentido, sem deixar de reconhecer as intenções antidiscriminatórias presentes na cunhagem do termo, não é por acaso que se disseminou o uso do termo “homoafetividade”. Essa expressão familiarista muito dificilmente pode ser apartada de conteúdos conservadores e discriminatórios, por se nutrir da lógica assimilacionista, sem o que a “purificação” da sexualidade reprovada pela heterossexualidade compulsória compromete-se gravemente, tudo com sérios prejuízos aos direitos sexuais e à valorização mais consistente da diversidade sexual.

Repise-se, por fim, que, em sua manifestação mais direta, esse discurso tangencia o conservadorismo, na medida em que a orientação sexual necessita ser “higienizada” de conteúdos negativos (promiscuidade e falta de seriedade) que, a “*contrario sensu*” da hegemonia heterossexual, associam-se à homossexualidade. Os riscos inerentes à perspectiva fraca dos direitos sexuais têm relação direta com o contexto jurídico em que é proferido o julgamento. Eles se colocam pelo modo como os operadores jurídicos, acadêmicos e a sociedade em geral receberão as conclusões do julgado, mais do que dos termos em que expressos os diversos votos, ainda que, em alguns deles, essa tensão se apresente.

Nessa linha, pode ser compreendida a tensão, do ponto de vista dos direitos sexuais, decorrente da inclusão das uniões homossexuais como novas espécies de comunidades familiares, diversas das uniões estáveis, em virtude da analogia invocada no julgamento. A analogia é uma forma de raciocínio que parte da consagração da regulação de determinadas hipóteses, consideradas como parâmetro, e da diversidade dessas hipóteses com outras, excepcionais, que estão fora do âmbito da normalidade do parâmetro consagrado. Diante da lacuna, a analogia

identifica, ainda que se trate de situações diversas, semelhanças relevantes, justificadoras da aplicação do mesmo tratamento normativo conferido à hipótese paradigmática para a hipótese excepcional.

A aplicação desse raciocínio, reservando às “uniões homoafetivas” uma espécie de regulação da exceção pela submissão ao paradigma heterossexual, acaba por contrariar a ideia de diversidade sexual. Com efeito, na perspectiva da diversidade sexual, que informa a ideia de direitos sexuais, as diversas manifestações sexuais são tomadas em pé de igualdade, o que não se compatibiliza com as premissas do procedimento analógico empregado.

2 – Repercussões na criminalização e na representação da violência homofóbica

Sobre a criminalização da homofobia

Uma oportunidade de refletir sobre os desafios do combate à homofobia foi propiciada pelo debate nas eleições presidenciais de 2014 e a história do Projeto de Lei nº. 122, que criminaliza a homofobia, que se iniciou em 2006. Proponho um paralelo entre duas declarações: a primeira, do “presidenciável” Levy Fidelix, do PRTB, na TV Record; a segunda, do Pastor Silas Malafaia, quando da “morte” do PLC nº. 122.

Duas declarações, três mensagens em cada uma. A primeira feita no debate eleitoral: (a) a denúncia da conduta contra a natureza, (b) a patologização da diversidade sexual e (c) a conclamação à maioria para que reaja, enfrente e deixe a minoria “bem longe da gente”. A segunda, após a anexação do PLC nº. 122 ao projeto mais amplo que discute a reforma do Código Penal: (a) o PLC nº. 122 era um verdadeiro lixo moral para beneficiar gays em detrimento do restante da sociedade; (b) retirar o projeto foi a vitória da liberdade contra o privilégio a determinado segmento social, o que tornaria gays uma casta superior na sociedade brasileira e (c) “vitória da família, dos bons costumes e da criação pela qual Deus fez o homem.”

Analisando o conteúdo desses dois discursos, que se colocam e se inflamam no cenário político, nas eleições e na história do PLC nº. 122,

apresentam-se três eixos, que articularei como oposições: (1) oposição de projetos: gays autoritários *versus* a vontade da sociedade e da família; (2) oposição de oportunidades de fala: a voz de minorias gays *versus* a liberdade de expressão da maioria e o desrespeito à religião e (3) oposição de realidades e de verdades: homossexuais pecadores e doentios *versus* a criação divina e a natureza.

1ª oposição: a tensão maioria/minoria pode ser relacionada à história do projeto e à democracia. O antecedente do PLC nº. 122 foi o Projeto de Lei nº. 5.003/2001. Ele criava sanções administrativas por homofobia, sem criminalizar. Iniciativa restrita ao direito administrativo e específica sobre orientação sexual, uma medida específica para um grupo isolado. O PLC nº. 122 mudou esse quadro, ao ampliar o alcance da proteção antidiscriminatória. Ele abrange sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, do mesmo modo que a legislação já trata de raça, cor, etnia, religião e procedência nacional, nas mesmas situações e com as mesmas penas (Lei nº.7.716/89). Sem qualquer fundamento, portanto, falar em privilégio ou direitos especiais para uma minoria privilegiada. O que se propõe é igual proteção a todos.

2ª oposição: diante da reação de setores religiosos, para viabilizar a aprovação, foi incluído parágrafo único ao art. 8º. da Lei nº. 7.716: é proibida discriminação por “manifestação de afetividade de qualquer pessoa em local público ou privado aberto ao público, resguardado o respeito devido aos espaços e eventos religiosos.” Apostou-se que a salvaguarda a tais espaços e eventos produziria conciliação e levaria à aprovação da lei. Mas não bastou inserir uma fórmula que resultaria em menor proteção para uns (os chamados “LGBTTs”) do que para os demais. Ainda assim, vociferava-se que a liberdade de expressão estaria comprometida, decorrente da proibição do discurso preconceituoso. Assim se colocou a segunda oposição, de oportunidades de fala: as minorias gays tramando amordaçar a liberdade de expressão da maioria e desrespeitando a religião.

Confundiu-se, desse modo, a proteção antidiscriminatória com censura e, pior ainda, com restrição da liberdade religiosa. Assim como na proibição do racismo, o que se enfrenta são a injúria e a agressão,

fomentadoras do ódio e da violência, o que nada tem a ver com crença ou culto que não ofendam a vida e a dignidade alheias.

Nas democracias, a proibição de discursos e de práticas discriminatórias não inviabiliza as liberdades de opinião, crença e manifestação. Ao contrário, a prática das liberdades no mundo plural requer seu exercício sem violência ou intolerância. É o que já acontece para proteger religiosos de discriminação, quando a lei penaliza o escárnio público de alguém por crença religiosa. Rejeitar essa conclusão só é possível para quem não aceite o pluralismo e a diversidade de crenças e convicções. Isso nos leva ao terceiro momento.

3ª oposição: somente a imposição unilateral de uma determinada crença como verdade absoluta conduz à conclusão de que homossexuais são pecadores e doentes. As tensões anteriores são radicalizadas. Da pretensão de ser dono da verdade chega-se àquilo que efetivamente se quer sepultar: a democracia pluralista, a diversidade e a igual liberdade de todos. Tudo para implantar, na política do mundo secular, um determinado projeto que se acredita divino, com apelo ao preconceito e à desinformação.

É o que se identifica na anexação do PLC nº. 122 ao Projeto de Lei do Senado PLS nº. 236/2012, que trata da reforma do Código Penal. Anunciar esse movimento como “sepultamento” do PLC nº. 122 mostrou-se acertado. A segunda e última versão do substitutivo à reforma de Código Penal retirou do texto as menções à orientação sexual e à identidade de gênero, resultando em retrocesso aos termos do PLC nº. 122.

Enfim, por paradoxal que possa parecer à primeira vista, a intensificação de manifestações homofóbicas nas eleições de 2014, ao mesmo tempo que torna mais visível e agressiva essa violência explícita e difusa no país, põe a nu aquilo que atravanca a sua criminalização. Intolerância, autoritarismo e projetos de poder sectários alimentam-se de preconceitos e nutrem a espiral da discriminação a tal ponto que tornam evidentes e inegáveis a justiça e a necessidade de aprovar o PLC nº. 122/06 para mais e mais cidadãos e grupos sociais.

Nesse contexto, tornar evidente e inegável a necessidade de criminalizar a homofobia é um possível efeito – colateral para os homofóbicos

e benigno para a democracia – que não se produzirá fácil nem espontaneamente. Para recordar os termos do PLC nº. 122, reconhecer a todos, independente de sexo, gênero, orientação sexual ou identidade de gênero, igual proteção contra preconceito e discriminação, requer que todos, não importa de que raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, levem a sério a igual liberdade e dignidade que afirmam professar.

A representação da violência homofóbica na comunicação social

As narrativas midiáticas sobre homofobia mostram que é preciso ir além do senso comum conservador. Os dados levantados pela pesquisa “Notícias de homofobia no Brasil” (<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/NoticiasdehomofobianoBrasil1.pdf>) registram as narrativas textuais e imagens sobre violência homofóbica, destacando-se, dentre as fontes, as narrativas policiais nas quais vítimas e seus próximos (parentes e amigos) são tomados fora do contexto maior de discriminação.

De fato, elas são fundadas muitas vezes nas vozes da polícia e trazem a condição das vítimas de modo parcial e fragmentado. Há silêncio não só sobre o contexto e as raízes do heterossexismo, como também falta questionamento sobre as políticas públicas (e sua ausência). Desde uma abordagem desrespeitosa das identidades das vítimas, beirando quase sua responsabilização pelo que sofrem, até a desconsideração do pouco caso diante da homofobia. Há também passividade da mídia, fenômeno que não se reduz à mera reprodução da homofobia disseminada socialmente.

Um olhar atento para esses dados revela o predomínio nítido de certas abordagens sobre expressões, identidades e orientações sexuais. Se, nas narrativas sobre violência, predominam registros policiais, naquelas sobre direitos (união estável, casamento, previdência, por exemplo) predomina uma visão homonormativa.

Ao utilizar esse termo, refiro-me a narrativas em que a diversidade sexual representada é a que se deixa assimilar, que toma como modelo o que se associa à heterossexualidade. Suas características são uma

conjugalidade romântica bem-comportada, um assumir acriticamente como modo de vida prescritivo os tradicionais «deveres conjugais» listados na lei, na moral e nos “bons costumes”.

Não é por acaso, portanto, que as narrativas invoquem a homoaferividade. É um termo que “higieniza” e “domestica” a sexualidade da esfera pública e política, onde a discriminação e a injustiça são praticadas. Ele é o “Cavalo de Tróia” da conjugalidade romântica heterossexista. Essas abordagens subrepresentam, quando não anulam, expressões e identidades discriminadas por aquilo que não enunciam: o sexo como prática e a sexualidade como esfera da realidade.

O que fazer quando não há conjugalidade, nem afetividade, com práticas sexuais estigmatizadas, como o sadomasoquismo ou o trabalho sexual, sem falar na liberdade artística? Esse mecanismo higienizador e assimilacionista pode ser aplicado a outras hipóteses. No racismo, as diferenças são racializadas para produzir hierarquia racial. Denunciar essa injustiça requer falar de distinções raciais injustas. Quais os sentidos e os efeitos de eliminar discursivamente a raça para o combate ao racismo? E se propuséssemos, com o perdão do neologismo de mau gosto, não um estatuto da igualdade racial, mas um estatuto da «afetividade cromática»?

E o machismo e o sexismo? Para afirmar a liberdade de gênero, deve-se ignorar a dominação masculina pelo gênero? Afinal de contas, o que incomoda na homossexualidade, pedindo até nova expressão, que não afeta a heterossexualidade? E qual o efeito de se adaptar a esse «incômodo»?

O efeito mais direto é produzir a homonormatividade, ou seja, uma restrição da diversidade sexual. Só se torna inteligível, compreensível, o que se adapta, que se deixa assimilar aos padrões sexuais tradicionais. Outro efeito é reduzir a liberdade de expressão de outras vivências. Todo resto acaba precarizado, vulnerabilizado, quando não tornado abjeto.

De modo geral, portanto, a representação da diversidade sexual na mídia é parcial, insuficiente e desigual. Como ocorre com o termo «homoaferividade», são privilegiadas abordagens conservadoras e silenciadoras

da diversidade. O papel da mídia, em uma sociedade democrática, é possibilitar e amplificar o debate crítico e informado sobre a diversidade e não reduzi-la a dinâmicas assimilacionistas.

Considerações finais

Os desafios ao enfrentamento da homofobia no Brasil são produzidos no quadro maior de nossa cultura, história e no contexto das relações políticas e sociais vigentes, em que se destaca a representação midiática da violência homofóbica. Essa compreensão não pode estar desconectada desse cenário mais amplo, sob pena de as possibilidades de vencer a persistência da violência homofóbica e sua representação inadequada se perderem.

Nesse sentido, reconhecer e aprofundar o quanto o heterossexismo se nutre das tendências e tensões apresentadas é tarefa urgente e necessária, esforço reflexivo a que se associa este estudo.

Referências

BOSI, Alfredo. **A Dialética da Colonização**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 4 de agosto de 2008.

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

CÂMARA, Cristina. **Cidadania e Orientação Sexual: a trajetória do grupo Triângulo Rosa**. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002

COSTA, Jurandir Freire. **A Inocência e o Vício** – estudos sobre o homoe-rotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992

GROSSI, Miriam P. Gênero e Parentesco: Famílias Gays e Lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 261-280, 2003.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?” In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e Hierarquia: A costela de Adão revisitada. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 1, n. 1, CIEC/ECO/UFRJ, 1993, PP 50-82.

JUIZ DE FORA (Município). **Lei municipal nº. 9.791, de 12 de maio de 2000, que Dispõe sobre a ação do Município no combate às práticas discriminatórias, em seu território, por orientação sexual.** Juiz de Fora, 2000. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023610. Acesso em: 4 de agosto de 2008.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. Os homossexuais diante da Justiça: relato de uma Ação Civil Pública. In Golin, Célio; Pochay, Fernando; Rios, Roger Raupp (orgs). **A Justiça e os Direitos de Gays e Lésbicas**: jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. **Isto é contra a natureza? Decisões e discursos sobre conjugalidades homoeróticas em tribunais brasileiros** [tese] orientadora, Miriam Pillar Grossi; co-orientadora, Luzinete S. Minella.- Florianópolis, SC, 2009. 256 f.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº. 11.872, de 19 de dezembro de 2002 que dispõe sobre a promoção e reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e**

dá outras providências. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>. Acesso em: 4 de agosto de 2008.

RIOS, Roger Raupp. Notas para o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade. In: RIOS, Roger Raupp (org.). **Em defesa dos Direitos Sexuais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Lei estadual n.º 10.948, de 5 de novembro de 2001 que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências.** São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 4 de agosto de 2008.

VIANNA, Adriana. **Direitos e Políticas Sexuais no Brasil:** mapeamento e diagnóstico. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004, p. 51-62.

Ensaio não-destrutivo sobre despatologização

Jaqueline Gomes de Jesus¹

Ofereço estas minhas palavras às gerações de pessoas trans cujas identidades não têm sido reconhecidas, cujos sonhos têm sido apagados e cujas vidas têm sido ceifadas.

O objetivo aqui é o de apresentar argumentos favoráveis à necessidade da despatologização das identidades trans. Para tanto, faço breves reflexões sobre a categoria gênero e os efeitos deletérios de sua associação ao sexo biológico, como é frequente nesta cultura a partir da qual me expresso.

A despatologização das identidades trans, conforme demonstram Bento e Pelúcio (2012), corresponde, igualmente, a uma despatologização do gênero, no sentido em que o gênero foi transformado em uma categoria diagnóstica, pelos detentores de saberes-poderes médicos e PSI (psicologia, psiquiatria, neurociências, psicanálise *etc*).

O sexo, como biologia (feminino, masculino), ainda é um registro obrigatório nas carteiras de identidade, crachás, frequências, contracheques, entre outros documentos oficiais; já o gênero (homem, mulher) é uma variável inutilizada, senão confundida com o próprio conceito de sexo (macho, fêmea).

No caso prático e para o cotidiano dos homens e mulheres travestis e transexuais, isso incorre em sofrimento e negação de direitos.

1 Psicóloga, Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília e Pós-Doutora pela Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Assim, nessa conjuntura, encontram-se, por exemplo, pessoas com aparência feminina, e que se reconhecem como do gênero feminino, obrigadas a serem identificadas em organizações públicas e privadas por sexos que não coadunam com a sua identidade pessoal e social, com sua vivência cotidiana, com o tipo de relacionamento social que vivem e sequer com sua aparência, por razões estritamente legais.

Nesse ponto, a Lei, por meio de seus executores, nega direitos fundamentais a homens e mulheres que vivenciam a transexualidade, tais como o direito à dignidade, mas principalmente o direito à identidade, uma identidade que não é provisória ou lúdica, apesar dos estereótipos e pré-juízos em contrário.

Sexo não é Gênero

A sociedade² costuma generalizar suas concepções de mundo a partir da crença de que o sexo seja algo universal, binário (macho e fêmea) e globalizante das identidades e papéis sociais, essa não é uma verdade. Consideremos a posição da ciência biológica, para a qual somente algumas espécies (sexo não é universal) dividem-se em duas ou mais categorias (sexo não é necessariamente binário) complementares, que podem combinar o seu material genético para reprodução, denominadas “sexos”, e ser fêmea ou macho em uma espécie pode significar papéis totalmente inversos em outras (ROUGHGARDEN, 2005).

Apesar de erroneamente ser confundida e amplamente utilizada como sinônimo de sexo, conforme crítica de Dawkins (2007), o gênero é uma categoria que se refere ao conjunto de características que definem diferenças sociais entre homens e mulheres (MONEY, 1955).

Sendo assim, conforme entendem Louro (1998, 2000), Oliveira (1998) e Scott (1995, 1998), o conceito de gênero é relacional e político, pois independe das bases biológicas, como o sexo, e determina, entre os seres humanos, papéis que eles exercem na sociedade, o que, ressalte-se, de forma alguma se restringe à sexualidade.

2 Refere-se, neste artigo, à sociedade ocidental de tradição cultural judaico-cristã.

Nesse aspecto, a famosa frase de Simone de Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo* (BEAUVOIR, 2009), de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (2009, v. 2, p. 9), apesar do contexto sociológico particular em que foi concebida, bem caracteriza a questão do gênero e pode ser utilizada para nos introduzir à discussão sobre as pessoas transexuais, que tal como os ditos homens e mulheres biológicos, vivem a construção de suas identidades masculinas ou femininas no dia a dia.

Ainda hoje há quem diga ou escreva, desavisadamente, que pessoas transexuais “nasceram homens/mulheres e viraram mulheres/homens” ... Ora, todos os seres humanos nascem com um sexo e se tornam alguém de um gênero igual ou diferente desse sexo, não apenas as pessoas transexuais.

O raciocínio acima criticado é fruto, portanto, de um estereótipo. É preciso estar ciente de que não é especificidade das mulheres e homens transexuais adequarem os seus corpos para serem, externamente, o que são internamente.

O posicionamento teórico a que se afilia nesta discussão é o de que as pessoas transexuais adaptam o corpo ao gênero de forma autônoma e desassociada com o sexo. As identidades pessoais e sociais de mulheres e homens transexuais, diferentemente das de mulheres e homens biológicos, não estão de acordo com o que socialmente se esperaria de seus sexos, ou mais especificamente, de seus órgãos genitais.

Prefere-se aqui se utilizar o termo “transexualidade” ao comum “transexualismo”, porque esse, definido pela 10ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)³ como um “transtorno de identidade sexual” (F.64.0⁴), reitera uma perspectiva patologizante da vivência particular de homens e mulheres transexuais, enquanto aquele termo (transexualidade), apesar

3 Publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

4 Definição literal do CID-10: “Trata-se de um desejo de viver e ser aceito enquanto pessoa do sexo oposto. Este desejo se acompanha em geral de um sentimento de mal-estar ou de inadaptação por referência a seu próprio sexo anatômico e do desejo de submeter-se a uma intervenção cirúrgica ou a um tratamento hormonal a fim de tornar seu corpo tão conforme quanto possível ao sexo desejado” (OMS, 2008).

de remeter a sexo, não se refere a práticas sexuais ou a sexualidade, mas a vivências identitárias de gênero.

No presente artigo, são compreendidas como transgênero, em consonância com a definição de Bento (2008) — que trata particularmente da transexualidade, mas o conceito pode ser ampliado para outros grupos identitários no campo das transgeneridades —, quaisquer pessoas que buscam reconhecimento social e legal para o gênero com o qual se identificam.

Nesse sentido, são conceituadas como “cisgêneros” as pessoas cuja identidade de gênero está de acordo com aquilo que lhe é determinado socialmente a partir do sexo biológico registrado, pessoas que se identificam com o gênero atribuído socialmente (JESUS, 2014a) ou, mais objetivamente, quem não é trans.

O termo “transexual”, apesar de ter sido concebido pelo médico Magnus Hirschfeld (1868 – 1935), pioneiro na luta pelos direitos de pessoas LGBT em geral, dentro de sua noção de “travesti”, que incluía toda a variedade de pessoas transgênero atualmente reconhecidas (travestis⁵, transexuais, *crossdressers*⁶), foi cunhado e internacionalmente reconhecido a partir do trabalho do sexólogo Harry Benjamim (1966), que entendia a origem dessa questão a partir de desordens endocrinológicas e hormonais.

Onde o gênero se coloca no contexto da transgeneridade? Ele é central, quando se compartilha com Judith Butler (1993, 2003) a noção de que o primado do sexo biológico não se impõe sobre o gênero que se produz discursivamente, o reconhecimento de que o ideal normativo do sexo é incapaz de explicar a pluralidade de identidades de gênero identificadas ao longo da história da humanidade.

Ao contrário do senso comum e do pensamento científico ortodoxo, estritamente biológico e reducionista, entende-se que não é o fato

5 Travestis são aqui entendidas como pessoas que vivenciam papéis de gênero diferentes de seu sexo, mas que não necessariamente se reconhecem como pessoas do gênero vivenciado.

6 *Crossdressers* são aqui definidas como pessoas, em geral homens heterossexuais cisgêneros casados, que eventualmente vivenciam papéis de gênero diferentes de seu sexo, mas que não necessariamente se reconhecem como pessoas do gênero vivenciado ou como travestis.

de ter nascido com um órgão genital masculino que define uma pessoa como masculina e, portanto, como homem. Tampouco o oposto.

No paradigma de que se está tratando, pode-se aceitar a existência, por exemplo, de um elenco de seres humanos outrora inimagináveis ou inaceitáveis:

- 1) mulheres com pênis;
- 2) homens com vagina;
- 3) homens femininos;
- 4) mulheres masculinas;
- 5) pessoas assexuais;
- 6) pessoas intersexuais não-cirurgiadas;
- 7) etc...

E compreende-se que eles, na sua diversidade, podem ser felizes como são, porque a fisiologia não os restringe, apenas os particulariza.

Políticas de Exclusão, Demandas de Inclusão

A partir das concepções científicas acima expostas, de cunho biopsicossocial, conclui-se que as demandas das pessoas transexuais pelo reconhecimento social e legal de suas identidades não é, conforme vulgarmente se considera, “invenção”, “loucura” ou “bobagem”.

São, isso sim, reivindicações dignas de uma população que, para além do aspecto político que se possa atribuir, são psicológica e socialmente tão mulheres e tão homens quanto aqueles que, respectivamente, possuem ovários ou testículos, vaginas ou pênis, porque tanto essas pessoas quanto aquelas tiveram suas identidades como homens e mulheres construídas para além do tipo de gametas que produzem (óvulos ou espermatozóides).

Entretanto, apesar dos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade herdados da Revolução Francesa, nem todas as pessoas são tratadas igualmente como seres humanos. Pode-se aqui elencar a gama de dimensões da diversidade apontadas por Loden e Rosener (1991), constituintes da identidade social primária dos indivíduos, a qual, porém, não é valorizada em sua variedade, a exemplo dos estereótipos, do preconceito e

da discriminação com enfoque em raça/etnia, gênero, orientação sexual, geracional e habilidade física, entre outras.

Com relação especificamente ao gênero, vivencia-se o reducionismo dessa dimensão ao sexo biológico, cada vez mais questionado pela prática cotidiana e pela reflexão de alguns grupos sociais, entre os quais, além das mulheres biológicas, o das pessoas transexuais que lutam pelo reconhecimento sócio-legal do gênero com o qual se identificam.

O que se testemunha nos tempos atuais é o auge de uma concepção restrita da transgeneridade, a qual restringe essa condição a uma patologia e essas pessoas a seres abjetos, para os quais procedimentos cirúrgicos trarão a “cura”, conforme critica Bento (2006, 2008).

Observa-se que mesmo alguns laudos médicos ou psicológicos são guiados por protocolos que excluem do “diagnóstico” transexual pessoas que, apesar de adequarem o seu corpo (prefere-se esse termo ao simplista “modificarem”, como já se explicou anteriormente) ao seu gênero, por meio de hormônios ou de roupas, não desejam passar por cirurgias de redesignação sexual, também denominadas “transgenitalização”.

Ao contrário do que possa parecer, tal prática não condiz *ipsis litteris* com o pensamento original do desenvolvedor dos procedimentos clínicos para identificação e atendimento a pessoas transexuais, Harry Benjamim, porque, sobre o procedimento cirúrgico em pessoas transexuais, ele considerou que

não significa que se deva fazer a cirurgia em qualquer caso, pois há casos em que tal cirurgia mais tarde causa arrependimento, algumas vezes muitos anos depois. Muitos transexuais podem também viver bem sem cirurgia enquanto estão sendo tratados com hormônios e podem se vestir conforme o sexo desejado (mais precisamente: verdadeiramente sentido). Ao mesmo tempo, alguma psicoterapia deveria ser providenciada. Como eu disse, isso pode ser, ocasionalmente,

uma solução tolerável⁷ (HAEBERLE, 1985, arquivo online).

Reconhece-se, na legislação e nos procedimentos de saúde que eventualmente se voltam para as pessoas trans, um profundo desrespeito à sua autopercepção e uma tentativa de domínio sobre suas identidades, por meio do controle sobre o direito ao reconhecimento legal de seu gênero e sobre o próprio processo de intervenção corporal, considerando-se a hormonioterapia e os procedimentos plásticos ocasionalmente demandados, dependendo do indivíduo, tais como lipoaspiração, eletrólise ou depilação a laser, raspagem do pomo-de-adão e a própria cirurgia de transgenitalização, entre outros.

O Código Civil Brasileiro⁸, que vigora desde 11 de janeiro de 2003, é explícito ao afirmar, em seu artigo 13º, que, “salvo por exigência médica, é defeso⁹ o ato de disposição do próprio corpo, quando importar diminuição permanente da integridade física, ou contrariar os bons costumes”.

Esse posicionamento, aparentemente cauteloso, pode ser utilizado como obstáculo à plena vivência da identidade de gênero por parte de homens e mulheres transexuais, e precisa ser

7 Tradução livre a partir deste trecho literal: “It does not follow that one should perform surgery in every case, because there are cases in which such surgery is later regretted, sometimes many years later. Many transsexuals may also manage without surgery as long as they are being treated with hormones and can wear the clothing of the desired (more precisely: truly felt) sex. At the same time, some psychotherapy should be provided. As I said, this can occasionally be a tolerable solution”.

8 Lei 10.406/2002.

9 Proibido.

refletido em relação às demandas dessa população e à possibilidade de contribuição de diferentes profissionais, de psicólogos, entre outros)¹⁰, para o enfrentamento às diferentes dificuldades de uma sociedade como a nossa.

Um dos aspectos da exclusão estrutural de pessoas travestis e transexuais é o não atendimento delas, em suas particularidades, pelas políticas de Estado.

Isso pode ser especialmente notado, no caso das mulheres transexuais, e mesmo das travestis, excluídas de apoio oficial junto às Delegacias da Mulher, e sem amparo garantido pela Lei Maria da Penha¹¹, o que redundaria em casos de violência cometida por parceiros, os quais se veem livres para agredir, dados as raras chances daquelas mulheres serem plenamente atendidas pelas delegacias especializadas¹² e o horror de serem ridicularizadas ou mesmo novamente agredidas em outras delegacias.

Essa é uma realidade denunciada ao longo de décadas pelo antropólogo Luiz Mott (1996, 1999, 2000, 2001; Mott, Cerqueira & Almeida, 2002; Mott & Cerqueira, 2003) e se relaciona dramaticamente a atos discriminatórios como estes:

10 Um relato aprofundado da heterogeneidade de serviços no Brasil que atendem às demandas de mulheres e homens transexuais, e sua limitação ou mesmo precariedade, dependendo da localização, pode ser encontrado no artigo do professor Guilherme Silva de Almeida (2010).

11 Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.

12 Na prática, as Delegacias da Mulher que não atendem a mulheres transexuais ou travestis defendem, implicitamente, que as mulheres biológicas têm mais direito à vida e à dignidade do que as outras mulheres. Essa prática contraria o sentimento mais elementar de humanidade.

Me inscrevi (sic) numa agência de empregos pela internet. Formada em Processamento de Dados e com três anos de jornalismo, fui bem recebida e não tive problemas para que meu currículo fosse aceito. Na mesma semana me ligaram porque uma empresa estava necessitando com urgência de uma profissional com meu perfil e experiência. A encarregada disse que a vaga era minha. Mas quando eu contei que era transexual, a encarregada mudou o tom e disse que talvez a empresa não me quisesse porque eu estava há mais de um ano sem registro na carteira. Apesar de ter registro na carteira com mais de quatro anos e ter uma carta de apresentação propícia para o cargo, a atendente disse que a empresa não ia me aceitar e que não poderia mais falar comigo porque a ligação do celular era muito cara. E desligou! (WONDER, 2008, p. 22).

Fui convidada pela novíssima escola de samba Acadêmicos de São Paulo para ser destaque (...), numa referência explícita à compositora Chiquinha Gonzaga. E convidaram-me para representá-la (...). Ao chegar à concentração, o presidente da escola, Denis Albert, me levou diante da escola e comunicou-me que eu não sairia mais como destaque (...). Fui chamada para dar entrevista para um canal de televisão e o jornalista me recebeu eufórico, elogiando meu sucesso. Eu agradeci, mas, quando ele ouviu minha voz e percebeu que eu era uma trans, esfriou como uma pedra de gelo. Na mesma hora me deu as costas e começou a entrevistar as outras pessoas. Falou com todo mundo, menos

comigo (...), o fato de eu ser trans desmereceu todo o meu desempenho (WONDER, 2008, p. 101-102).

... no Paraná, os homens têm que tirar foto de terno e gravata (para retirada de carteira de identidade), e como as travestis têm nome masculino na identidade, os funcionários têm exigido o uso de terno e gravata (MOTT & CERQUEIRA, 2003, p. 165).

28-06-2001 – Sarita relatou que estava sendo ameaçada por um rapaz do seu bairro, Itinga, que prometeu dar-lhe uma surra (MOTT, CERQUEIRA & ALMEIDA, 2002, p. 134).

Situações desumanizadoras consideradas menores, que poderiam ser dispensáveis, como o não atendimento ou o desrespeito ao gênero identificado, são em geral decorrentes de uma atitude alienada ante a documentações que se restringem ao nome civil e ao sexo, tornando-se condição *sine qua non* do cotidiano de pessoas transexuais, que são violentadas psicológica, moral e fisicamente.

Esses homens e mulheres — ou mais inclusivamente, *essas pessoas* — não querem apenas o direito a cirurgias, ou somente a corrigirem seus registros civis, querem respeito e cidadania.

Patologizadas/os, Trans-Tornadas/os

Aos corpos, no Brasil contemporâneo, são interditadas algumas liberalidades próprias de uma sociedade que, ao longo de sua história, foi pautada por mecanismos de controle de sua população. A questão do direito das mulheres ao próprio corpo, configurada na discussão sobre o aborto, é a mais evidenciada no momento, e permanece inconclusa.

A tendência da Psicologia moderna em focar os aspectos psicopatológicos da personalidade humana, em detrimento do que as pessoas têm de positivo na relação consigo e com o seu ambiente, como crítica

Seligman (2004), ainda hoje dificulta a existência de estudos enfocados em dimensões da vivência humana, como a afetividade, sem que sejam relacionados fatores patológicos.

Associa-se essa limitação epistemológica à tendência tecnicista que busca agregar as pessoas em modelos cristalizados de personalidade, relacionados a fatores, em especial os tratados pela Biologia, considerados mais seguros e menos mutáveis do que outros.

Desse viés adveio, por exemplo, a tipologia Hipócrates-Galeno, primeira proposta organizada de explicar o comportamento humano, com base na crença nos humores, decorrentes da quantidade e proporção, nos corpos, de determinadas substâncias.

Apesar de ter superado a rigidez causal e a reificação inerentes a essa tipologia, a moderna classificação psiquiátrica ainda considera que características psicológicas, e mesmo sociais, decorrem de fatores biológicos. Nesse sentido, qualquer vivência identitária para além das estabelecidas conceitualmente como normais é presumida como patológica.

A quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV (*American Psychiatric Association, 1994*), que passa por revisões (o novo texto aborda as categorias de identidades trans no âmbito da “disforia de gênero”, o que mantém a lógica da patologização, pois relaciona vivências transgênero a desconfortos e sofrimentos relacionados ao gênero, e não a uma sociedade sexista e transfóbica, que toma as pessoas trans como abjetas), e o CID 10, manuais de orientação dos profissionais de saúde em geral, na definição e tratamento de transtornos mentais, partem desse olhar sobre o ser humano para psicopatologizar categorias culturais, como a infância (JERUSALINSKY & FENDRIK, 2011).

A transexualidade está entre essas categorias culturais diagnosticadas como patológicas, sob o código F.64.0 (transtorno de identidade sexual), no CID-10. Tal classificação reitera uma visão, predominante nas ciências que lidam com o humano, de que o fator determinante para a configuração das pessoas como homens ou mulheres não é identitário, social ou tampouco comportamental, mas biológico ou, mais

objetivamente, genético, genital. Fixo, de modo que qualquer expressão de gênero diferente da esperada socialmente para pessoas com vagina ou pênis é considerada anômala e classificada como um transtorno.

Bento e Pelúcio (2012) sintetizaram — e rebateram — os argumentos favoráveis à patologização do gênero, nos seguintes termos:

- 1) Diferença natural entre os gêneros (transexuais e travestis são doentes porque ou se nasce homem ou se nasce mulher);
- 2) A visão suicidógena (não se pode retirar a obrigatoriedade da terapia psicológica ou flexibilizar o protocolo. Há relatos de pessoas transexuais que se suicidaram porque fizeram as transformações corporais e depois se arrependeram. Essas cirurgias são irreversíveis);
- 3) Concessões estratégicas (se a transexualidade e a travestilidade não forem consideradas doenças, o Estado não custeará as despesas com processos de transformações corporais); e
- 4) A autoridade científica.

É sintomática da perspectiva patologizante, acerca das identidades, a afirmação presente no DSM IV de que a identificação com o gênero oposto ao atribuído ao nascimento (ou ao sexo biológico, conforme a confusa e biologizante definição de gênero constante do referido manual) constitui um transtorno da identidade de gênero (F.64.x), em consonância com o CID-10.

Assumir esse ponto de vista é se pautar em crenças populares, construídas historicamente, como na da clara distinção entre os sexos biológicos (dimorfismo), questionada inclusive por biólogos, e na de que o sexo define o gênero, quando não há relação necessária entre conformação sexual/genital e identificação com um gênero (BENTO, 2006, 2008).

A compreensão das diferenças entre sexo e gênero ainda é demasiadamente teórico-acadêmica, significando isso que não foi apropriadamente absorvida e adaptada pela sociedade nos seus instrumentos legais e burocráticos (JESUS, 2013).

Nas sociedades ocidentais de tradição cultural-religiosa judaico-cristã se costuma generalizar concepções de mundo a partir da crença de que o sexo seja algo universal, binário (macho e fêmea) e globalizante das identidades e papéis sociais (HERDT, 1996).

Adotando-se uma perspectiva inclusiva e de reconhecimento do direito das pessoas transexuais em se identificarem, ante ao “background” teórico-empírico-político dos estudos em gênero, entende-se que as pessoas transexuais vivenciam a sua identidade de gênero independentemente de uma expectativa social ainda frequente, incorporada pelo discurso científico biologizante, de que o sexo/genital determina o gênero, mesmo não sendo portadoras de elementos anatômicos e/ou químicos similares aos de mulheres e homens cisgênero.

A partir dessa compreensão, tornam-se inteligíveis mulheres com pênis ou homens com vagina. E se torna crível que as pessoas, na sua diversidade, podem ser felizes como são, porque a fisiologia não as restringe, apenas as particulariza.

Entretanto, na atual conjuntura, pessoas têm sido obrigadas, por razões estritamente legais/burocráticas, a se identificarem, em organizações públicas e privadas, por sexos que não coadunam com o seu gênero, a sua identidade pessoal e social, a sua vivência cotidiana, os seus relacionamentos sociais e afetivos e sequer com a sua aparência.

Nesse ponto, a Lei, por meio de seus executores, nega direitos fundamentais a homens e mulheres que vivenciam a transgeneridade, tais como o direito à dignidade, mas principalmente o direito à identidade, uma identidade que não é provisória ou lúdica, apesar dos estereótipos e pré-juízos em contrário.

No campo clínico, vivencia-se o reducionismo do gênero ao sexo, cada vez mais questionado por alguns grupos. Testemunha-se, nos tempos atuais, o auge de uma concepção restrita da transexualidade, a qual reduz essa condição a uma categoria clínica, a uma patologia, e essas pessoas a seres abjetos, para os quais procedimentos cirúrgicos trarão a “cura”, conforme critica Bento (2006, 2008).

Laudos médicos ou psicológicos no Brasil são guiados por protocolos que excluem do “diagnóstico” da transexualidade (rotulada

cl clinicamente de “transexualismo”) pessoas que, apesar de adequarem o seu corpo ao seu gênero, por meio de hormônios ou de roupas, não desejam passar por cirurgias de redesignação sexual/genital, também denominadas “cirurgias de transgenitalização” (JESUS, 2012).

Considerações Finais

Apesar dos obstáculos, travestis, homens e mulheres trans produzem saberes e lutam dignamente, no seu cotidiano, para serem tratadas da forma como são, apesar de todas as adversidades, psicossocial e física que esse posicionamento corajoso acarreta (JESUS, 2014b).

A contribuição dos profissionais das áreas PSI para o movimento de cidadania das pessoas transexuais está em reconhecer o direito a acompanhamento completo, psicológico, endocrinológico, psiquiátrico, entre outros, quando atendidas em serviços públicos voltados à transgenitalização e, principalmente, em reconhecer sua integralidade como seres humanos complexos, e não como “transtornados”.

Concluindo, defendo que a despatologização das identidades trans é uma ação indispensável para que o processo de cidadanização das pessoas trans — hoje sequer consideradas plenamente “humanas” ou “capazes” (JESUS, 2015) — dê-se com fundamentos ontológicos seguros para a transformação das representações sociais profundamente negativas acerca dessa população. Não estou sozinha, tampouco sou pioneira, nesse debate.

A Campanha Internacional *Stop Trans Pathologization* – STP, inicialmente composta, em 2009, por ativistas trans espanhóis, desde 2012 conta com o apoio de centenas de grupos e redes em todos os continentes (STP, 2015).

Promove, todo mês de outubro, ações pela despatologização/desp-siquiatrização das identidades trans. Em 2015, por meio de sua plataforma virtual, convocou o *Dia Internacional de Ação pela Despatologização Trans* para 24 de outubro (data em que faço a última revisão neste artigo), conforme a Figura 1:



Figura 1: Convocatória para o Dia Internacional de Ação pela Despatologização Trans.

Em entrevista dada a Berenice Bento, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Amets Sues, membro da equipe de coordenação da Campanha STP e autor colaborador do livro “*El género desordenado*” (MISSÉ & COLL-PLANAS, 2011), afirma:

...no concebimos la demanda de despatologización y la demanda de cobertura pública como dos objetivos

contrapuestos y excluyentes, sino como dos derechos humanos fundamentales.

Para lograr el objetivo de una despatologización de las expresiones e identidades trans al mismo tiempo que facilitar la garantía del derecho de un acceso públicamente cubierto a los tratamientos trans-específicos, STP 2012 propone acompañar la retirada de la clasificación psiquiátrica actual por la introducción de una mención no patologizante de la atención sanitaria trans-específica en la CIE¹³, como un proceso de atención no basado en una enfermedad. Al mismo tiempo, consideramos importante desarrollar nuevos modelos de salud trans basados en una perspectiva de despatologización, autonomía y decisión informada y dema mandar su introducción en las prestaciones sanitarias públicas (BENTO, 2012, p. 483).

No campo das ciências PSI em território brasileiro, o Conselho Federal de Psicologia – CFP aderiu, em 2014, à campanha, tendo promovido debates e criado um site com informações, vídeos e links úteis (CFP, 2014).

Particularmente, entendo que o princípio da integralidade, constituinte do Sistema Único de Saúde (SUS), subsidia essa mudança, ao apontar para a necessidade de atendimento das demandas em saúde sem desconsiderar a luta por melhores condições de vida, e adotando práticas de trabalho que se neguem a regular os corpos dos sujeitos (PINHEIRO & MATTOS, 2005).

Esta é uma reflexão, eu diria, não-destrutiva, porque propõe uma despatologização vinculada a projetos concretos de humanização, em substituição ao horizonte ideológico da doença que hoje orienta as

¹³ Sigla em espanhol para “Clasificación Internacional de Enfermedades”, referente à CID – 10 da OMS.

teorias e práticas acerca de corpos não-conformes com a lógica binária e sexista vigente nesta sociedade.

A despatologização das identidades trans não é uma pauta corporativista ou oligárquica, é uma agenda ético-política que atende a todas as pessoas, no sentido em que questiona o *apartheid* de gênero (JESUS, 2014a) e defende, fundamentalmente, a diversidade corporal e de gênero da humanidade.

Referências

ALMEIDA, G. S. Reflexões iniciais sobre o processo transexualizador no SUS a partir de uma experiência de atendimento. In M. Arilha, T. S. Lapa e T. C. Pisaneschi (Orgs). **Transexualidade, travestilidade e direito à saúde**. São Paulo: Oficina Editorial. 2010.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV**. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php> (1994).

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIM, H. **The transsexual phenomenon**. New York: Julian Press, 1966.

BENTO, B. (2006). **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. **A campanha internacional de ação pela despatologização das identidades trans: entrevista com a ativista Amets Suess**. *Estudos Feministas*, 20, (2), 481-484, 2012.

BENTO, B. & PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas.** *Estudos Feministas*, 20, (2), 569-581, 2012.

BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limit of sex.** New York: Routledge, 1993.

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

CFP. **Despatologização das identidades trans e travestis.** Disponível em: <http://despatologizacao.cfp.org.br> (2014).

DAWKINS, R. **O gene egoísta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HAEBERLE, E. J. The transatlantic commuter. **Sexualmedizin**, 14. Disponível em http://www2.hu-berlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/TRANS_B5.HTM (1985).

HERDT, G. **Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history.** New York: Zone Books, 1996.

JERUSALINSKY, A. & FENDRIK, S. **O livro negro da psicopatologia contemporânea.** São Paulo: Via Lettera, 2011.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Goiânia: Ser-Tão. Disponível em http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649 (2012).

JESUS, J. G. **Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio.** *História Agora*, 16 (2), 101-123, 2013.

JESUS, J. G. **Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo.** *Universitas Humanística*, 78, 241-257, 2014a.

JESUS, J. G. **Transfeminismo: teorias e práticas.** Rio de Janeiro: Metanoia, 2014b.

JESUS, J. G. Cidadania LGBTTTTI e políticas públicas: identificando processos grupais e institucionais de desumanização. In B. Bento & A. V. Félix-Silva (Orgs.), **Desfazendo gênero: subjetividade, cidadania, trans-feminismo** (pp. 341-358). Natal: EDUFRN.

LODEN, M. & ROSENER, J. **Workforce America!: managing employee diversity as a vital resource.** Homewood: Business One Irwin, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONEY, J. Hermaphroditism, gender and precocity In **hyperadrenocorticism: ppsychologic findings.** Bulletin of the Johns Hopkins Hospital, 1995.

MOTT, L. & CERQUEIRA, M. **Matei porque odeio gay.** Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

MOTT, L. **Epidemic of hate: violation of human rights of gay men, lesbians and transvestites in Brazil.** San Francisco: IGLRHC, 1996.

MOTT, L. **Homossexuais da Bahia: dicionário biográfico.** Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1999.

MOTT, L. **Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.

MOTT, L. **Causa mortis: homofobia**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2001

MOTT, L., CERQUEIRA, M. & ALMEIDA, C. **O crime anti-homossexual no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2002.

OLIVEIRA, P. P. Discursos sobre a masculinidade. **Estudos Feministas**, 1998.

OMS. **Código Internacional de Doenças – CID 10**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm> (2008).

PINHEIRO, R. & MATTOS, R. **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: Cepesc/IMS/Uerj/Abrasco, 2005.

ROUGHGARDEN, J. **Evolução do gênero e da sexualidade**. Londrina: Planta, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 1995.

SCOTT, J. W. Ponto de vista: entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas**, 1998.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

STP. **Bem-vinda**. Disponível em: <http://stp2012.info/old/pt> (2015).

SUESS, A. Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos interpretativos en diferentes campos sociales. In M. Missé & G. Coll-Planas (Orgs.), **El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad** (pp. 29-54). Barcelona/Madrid: Egales, 2010.

WONDER, C. **Olhares de Cláudia Wonder: crônicas e outras histórias**. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

Muita produção e pouca influência: o conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero e seus impactos no Brasil¹

Leandro Colling²

O tema deste artigo me trouxe um grande desafio, porque, a rigor, nunca pesquisei a fundo como anda a produção do conhecimento em nossa área e o ativismo político-acadêmico que produzimos no Brasil nos últimos anos. Escrevi, em parceria com várias pessoas que integram o grupo de pesquisa Cultura e Sexualidade (CUS)³, dois textos sobre as pesquisas sobre mídia e diversidade sexual e de gênero no Brasil. Um deles foi publicado na revista *Gênero*⁴ e outro, mais específico, sobre transexualidade e mídia, integrou o livro *Transexualidades*, um olhar

1 Adaptação do texto lido na mesa redonda 2 – *Produção do conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero: ativismo político-acadêmico*, realizada no dia 8 de maio de 2014, na Universidade de Rio Grande, durante o VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH. Para esta publicação, apenas fiz alguns ajustes na versão original e decidi manter o mesmo formato e linguagem do texto lido na tentativa de deixar a leitura mais prazerosa. Como defendo neste texto, penso que isso é cada vez mais necessário para que nossos conhecimentos possam atingir e influenciar um maior número de pessoas.

2 Professor adjunto III da Universidade Federal da Bahia, coordenador do grupo de pesquisa Cultura e Sexualidade (CUS) e ex-presidente da ABEH. E-mail: leandro.colling@gmail.com

3 <http://www.politicadocus.com/>

4 COLLING, Leandro; SILVA, P. C.; LOPES, M.; SANTANNA, T.; SANCHES, J. C.; GUEDES, C.; SANTOS, Matheus Araújo dos. Um panorama dos estudos sobre mídia, sexualidades e gêneros não normativos no Brasil. *Gênero* (Niterói), v. 12, p. 77-108, 2012.

interdisciplinar⁵. Fora isso, tenho acompanhado e organizado diversos eventos de nossa área, quase sempre também na condição de participante da seleção de trabalhos a serem apresentados. Atualmente, estou realizando uma pesquisa de pós-doutoramento, vinculada à Universidade de Coimbra, sobre os movimentos sociais LGBT e o ativismo *queer* e/ou de dissidência sexual em Portugal, Espanha, Argentina, Chile e Equador.

Com base nessas três experiências (textos produzidos, organização e participação em eventos e a pesquisa atual), elaborei essas primeiras notas para pensar o tema deste artigo que se encontra dividido em dois momentos: o primeiro deles evidencia o espantoso crescimento da produção de conhecimento em nossa área, usando em especial dados dos próprios congressos da ABEH, tentando entender o porquê desse desenvolvimento. A segunda parte sugere que, apesar desse crescimento dos estudos, a nossa produção, tanto a mais antiga quanto a mais recente, ainda não impactou na sociedade, no Estado e nos movimentos LGBT como, a meu entender, deveria ou poderia impactar. Pensarei também por que isso aconteceu e ainda está acontecendo.

O boom dos estudos

Qualquer pessoa que minimamente acompanha a nossa área desde, pelo menos, os últimos 10 anos, concorda que vivemos hoje um verdadeiro *boom* de estudos sobre diversidade/dissidência sexual e de gênero em nosso país. A própria trajetória dos congressos da ABEH pode ser oferecida como uma comprovação desse crescimento:

Brasília, em 2004, 163 trabalhos apresentados, 300 participantes.

Belo Horizonte, em 2006, 138 trabalhos apresentados.

São Paulo, em 2008, 181 trabalhos apresentados.

5 COLLING, Leandro; SANTANNA, T. Um breve olhar sobre a transexualidade na mídia. In: Maria Thereza Ávila Dantas Coelho; Liliana Lopes Pedral Sampaio. (Org.). *Transexualidades: um olhar multidisciplinar*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, p. 255-266, 2014.

Natal, em 2010, 72 trabalhos apresentados (ano em que ABEH teve problemas na organização e por isso esse número não deve ser levado em consideração como uma redução dos trabalhos na área).

Salvador, em 2012, 430 trabalhos, 700 participantes.

Rio Grande, em 2014, 499 trabalhos de comunicação oral, 128 relatos de experiência e 121 pôsteres, 1167 inscritos⁶.

Esses números dimensionam o crescimento da nossa produção, mas a eles poderiam ser incorporados outros dados. Por exemplo: nos últimos anos, além dos congressos da ABEH, as nossas pesquisas são apresentadas em vários outros grandes congressos de cada área (Sociologia, Antropologia, Cultura, Psicologia, Educação etc), o *Fazendo Gênero* tem aberto cada vez mais espaço para as discussões da diversidade sexual e de gênero, além de proliferarem pelo país eventos que igualmente atraem muitas pessoas, a exemplo do *Enlaçando sexualidades* (já vai para a quarta edição na Universidade do Estado da Bahia), o *Desfazendo Gênero* (que teve sua primeira edição na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em 2015 será realizado na Universidade Federal da Bahia, organizado pelo CUS), o *Seminário de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos* (em 2014 em sua terceira edição na Universidade Federal do Espírito Santo), o *Colóquio Nacional de Gênero e de Sexualidades* (décima edição na Universidade Estadual da Paraíba), o *VI Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade* e o *II Encontro Gênero e Diversidade na Escola* (edições anteriores realizadas na Universidade de Rio Grande e em 2014 na Universidade Federal de Juiz de Fora), o *Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais* (quarta edição realizada pelas universidades federal e estadual da Paraíba).

A lista poderia ser ainda mais extensa e a ela deveria ser incorporada a criação de novos grupos de pesquisa sobre o tema, o crescimento do número de livros publicados, o espaço que ocupamos, a cada dia mais crescente, nas grandes revistas acadêmicas da área (em especial da *Revista Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*) e a criação de novas revistas,

6 Os dados dos anos anteriores foram retirados do site www.abeh.org.br e os do congresso de 2014 foram fornecidos pela própria, então, direção da Associação.

como a *Bagoas* e a *Periódicus*, do grupo CUS, lançada no VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH.

E como se explica o crescimento vertiginoso desses estudos? Sem a pretensão de elencar todas as razões, eu apontaria, pelo menos, os seguintes quatro aspectos:

1. A expansão do ensino superior no Brasil na última década. Dados do Ministério da Educação apontam que dobrou o número de pessoas matriculadas em cursos presenciais de graduação no Brasil. De cerca de 3 milhões de estudantes, em 2001, passamos, em 2010, a 6,4 milhões⁷. Percentualmente, o mesmo aumento ocorreu na pós-graduação. Em 2000, existiam 17.595 pessoas matriculadas em cursos de pós-graduação, tendo, em 2012, segundo dados da GeoCapes, esse número passado para 33.585. Essa expansão possibilitou a contratação de novos professores, quase sempre já doutores que, junto com estudantes, passaram a eleger os temas da diversidade sexual e de gênero como focos privilegiados de estudo.
2. Expansão, pelo menos nas intenções, de uma valorização da inter/trans/disciplinariedade em nossas universidades. Como se pode notar, a maioria dos congressos sobre diversidade sexual e de gênero, que crescem e se multiplicam no Brasil, não se enquadram em apenas uma área do conhecimento. No meu caso particular, por exemplo, não tenho dúvida de que o nosso grupo de pesquisa, o CUS, passou a ganhar mais acolhida institucional em minha universidade a partir do momento em que ele passou a fazer parte Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, criado na UFBA, em 2009, para abrigar quatro cursos interdisciplinares de graduação (em Humanidades, Artes, Saúde, Ciência e Tecnologia)⁸.

7 Ver dados em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Mariangela%20da%20Rosa%20Afonso.pdf>

8 Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/>

3. Expansão/divulgação e criação de novas perspectivas teóricas, conceituais, metodológicas, epistemológicas no nosso campo de estudos. Nesse sentido, penso que os estudos *queer*⁹, inicialmente e ainda hoje muito criticados e incompreendidos, convocaram e seduziram uma série de pessoas que, suspeito eu, não se sentiam tão interpeladas pelas teorias já conhecidas, a exemplo das teorias de gênero mais estabelecidas e os chamados estudos gays e lésbicos. Os estudos *queer*, nesse sentido, deram uma contribuição importante para provocar novas reflexões, tensões e outros conhecimentos.
4. A quarta razão do crescimento, ao meu ver, é a mais complicada de comprovar, mas mesmo assim gostaria de citá-la. Trata-se de uma impressão pessoal. Penso que muitas pessoas têm sido interpeladas a discutir e produzir conhecimento sobre diversidade sexual e de gênero em função da conjuntura que estamos vivendo nos últimos anos no Brasil. Como sabemos, é notável, infelizmente, o crescimento da influência do fundamentalismo religioso¹⁰, a volta e o aumento de discursos e práticas ultraconservadoras no campo das sexualidades e também fora dele. Penso que muitos de nós, ainda que talvez não de forma totalmente consciente, estamos reagindo a tudo isso com as estratégias que temos em mãos. Ou seja, por meio da promoção de eventos, de pesquisas, de intervenções em espaços políticos fora e dentro da academia, de nossos produtos culturais que, é bom destacar, não se resumem à produção de

9 Para uma introdução aos estudos *queer*, sugiro a leitura dos livros: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, e Miskolci, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

10 Sobre as razões do crescimento do fundamentalismo religioso, sugiro a leitura de um texto de minha autoria: COLLING, Leandro. *Fundamentalismo religioso: por que cresceu e como combatê-lo?* Texto apresentado na mesa redonda Um diálogo sobre sexualidade e conhecimento religioso, realizada no III Seminário Enlaçando Sexualidades, dia 15 de maio de 2013, em Salvador. Disponível em: <http://www.politicasdocus.com/index.php/noticias/item/353-fundamentalismo-religioso-por-que-cresceu-e-como-combate-lo> Acesso em: 17/09/2014

textos e livros, mas também de filmes, documentários, peças de teatro, músicas etc.

O impacto da produção

Se é verdade que a nossa produção aumentou em quantidade e qualidade, por que eu penso que ela ainda exerce pouco impacto na forma como a sociedade, o Estado e os movimentos sociais LGBT pensam a diversidade sexual e de gênero e de como são elaboradas e pensadas as políticas da sexualidade e gênero em nosso país?

Não pretendo dizer aqui que não temos exercido nenhuma influência, pois, cotidianamente, temos sido convocados pelo Estado e pelos movimentos sociais a participar de debates e a pensar em políticas. Fora isso, dezenas de pesquisadores/as participam diariamente de cursos de formação de professores/as e outros profissionais para a promoção dos direitos de pessoas LGBT, integram conselhos, conferências e outras atividades, inclusive na gestão de políticas em órgãos públicos. Mas, apesar disso, penso que o impacto da nossa produção ainda é muito pequeno. E por quê? Vou apontar apenas quatro razões, que estão longe de responder a essa pergunta por completo:

1. Um bom exemplo de como nosso impacto ainda é pífio fica evidente quando constatamos que centenas de pessoas, que lidam diretamente com questões de sexualidade e gênero, ainda compreendem e explicam as nossas sexualidades e gêneros através de uma perspectiva biologizante, naturalizante, médica e/ou genética. É só analisar, por exemplo, o famoso caso do geneticista Eli Vieira e sua resposta ao pastor Silas Malafaia que, em janeiro de 2013, participou do programa de entrevistas de Marília Gabriela. O vídeo do geneticista, no qual ele tenta comprovar que existe um componente genético que determinaria as nossas orientações sexuais homossexuais, já foi assistido, até hoje, por um milhão e 632 mil pessoas. Esse

vídeo¹¹ foi compartilhado e festejado por, arrisco dizer, 9 entre 10 militantes LGBT de nosso país, e por vários pesquisadores de nossa área, inclusive, pasmem, antropólogos, entre eles até professores titulares em nossas universidades. Na época, produzi um texto contrário ao que defendia Eli Vieira, argumentando como ele lê mal os próprios textos que cita para comprovar sua “tese”. O meu texto, publicado em nosso blog no portal Ibahia, com o provocador título *Nem pastor, nem geneticista, é a cultura caralho*¹², foi lido por cerca de 2 mil pessoas. Não quero dizer com isso que meu artigo deveria ter sido lido por milhões de pessoas, isso não é o mais importante. O mais impactante é que esse caso evidencia que décadas de produção de conhecimento sobre sexualidades e gêneros em nosso país, independente da perspectiva teórica, a grande maioria inscrita dentro do campo das humanidades, não foi suficiente sequer para modificar a explicação hegemônica de como se produzem as nossas sexualidades e gêneros. Eu qualifico isso, pelo menos até o momento, como um fracasso.

2. Em um outro texto de minha autoria, publicado na revista *Contemporâneas*, da Universidade Federal de São Carlos¹³, analiso algumas falas recolhidas em uma conferência LGBT e situações que vivi no primeiro mandato do Conselho Nacional LGBT, do qual fiz parte como representante da nossa associação, a ABEH. Esse conselho reúne algumas das principais lideranças do movimento LGBT de nosso país e as principais pessoas que estão no governo federal trabalhando (ou que deveriam trabalhar) para a elaboração e a execução de políti-

11 Ver <http://www.youtube.com/watch?v=3wx3fdnOEos>

12 Ver <http://www.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2013/02/05/nem-pastor-nem-geneticista-e-a-cultura-caralho/>

13 COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero - Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 3, p. 405-428, 2013. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149/85>

cas públicas para a promoção dos direitos das pessoas LGBT. Nesse artigo, evidencio como ainda é absolutamente hegemônica, e por vezes até perversa, a forma como ativistas utilizam o binarismo de gênero e também de orientação sexual, as definições sobre quem tem, ou deveria ter, o direito de trocar de nome e gênero em sua carteira de identidade, a categoria restrita sobre o que seria uma lésbica (só pode ser lésbica a pessoa que tenha vagina tida como “natural”), a hierarquia dentro das identidades LGBT, a total invisibilidade e até desconhecimento sobre a intersexualidade, a perspectiva patologizante sobre as identidades trans, a divisão entre quem tem gênero e quem tem identidade de gênero, a ideia de que as pessoas LGBT são iguais aos heterossexuais, a política falocêntrica de combate à aids, na qual o que se protege é apenas o pênis e o cu que se exploda¹⁴, pois não existe a distribuição de gel lubrificante na mesma proporção dos preservativos, o rechaço a qualquer tentativa de desconstrução da heterossexualidade compulsória, enfim, a predominância quase total de uma perspectiva heteronormativa sobre como se pensa e age em relação às sexualidades e aos gêneros, sem contar na excessiva partidarização do Conselho e do movimento social em geral, o que chega a impossibilitar a crítica e a transformar sociedade civil em governo.

3. A terceira razão que desejo rapidamente desenvolver envolve uma autocrítica em relação ao modo como temos trabalhado nas universidades. Penso que, pelo menos parte das razões de nossa pouca incidência sobre a sociedade, o Estado e os movimentos LGBT, também ocorre por nossa culpa, tanto no sentido individual de nossas ações quanto na forma como a

14 Sobre este tema, ler o texto, de minha autoria, *As políticas do cu e o combate ao vírus HIV no Brasil*, disponível em: <http://www.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2012/11/29/as-politicas-do-cu-e-o-combate-ao-virus-hiv-no-brasil/>

universidade brasileira historicamente foi pensada e estruturada¹⁵. Em boa medida, ainda produzimos apenas dentro dos muros da universidade e utilizamos uma linguagem que, por vezes, sequer muitos de nós próprios entendemos. São poucas as experiências que tentam tornar a nossa complexa e rica produção acessível aos não iniciados. Nossos textos, não raro, são dirigidos apenas e exclusivamente para o público acadêmico já familiarizado com os temas que abordamos. Isso obviamente precisa continuar sendo feito, mas, concomitantemente, necessitamos também desenvolver outros materiais para o grande público. Nesse sentido, temos aprendido muito no interior do CUS com um projeto simples de ser realizado, como o blog *Cultura e Sexualidade*¹⁶, que faz parte de um grande portal do Nordeste, o Ibahia. Determinados textos publicados por mim e por outros integrantes do CUS nesse blog já foram lidos por quase 100 mil pessoas. Eu sempre pergunto: quando um texto acadêmico será lido por 100 mil pessoas?

4. Outra autocrítica que precisamos fazer: até quando continuaremos usando essa horrorosa expressão “objetos de pesquisa” (que não se reduz em uma expressão, mas em uma compreensão de como se produz conhecimento)¹⁷? Como vamos repercutir a nossa produção de conhecimento se entendemos que as pessoas com quem aprendemos são tratadas como “objetos”? Como iremos interferir na realidade se ficamos eternamente nessa pose de que nós sabemos das coisas e os

15 Estou me referindo às reflexões como as realizadas por SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida. *A universidade do século XXI: Para uma Universidade Nova*. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> Acesso em 17/09/2014.

16 <http://www.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/>

17 Sobre como o campo de pesquisa impacta e ensina quem está a pesquisar, leia o texto de BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidade. In: COLLING, Leandro (org). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, p. 79-110, 2011.

5. “objetos” não sabem nada¹⁸? Até quando ficaremos hierarquizando as nossas fontes, colocando determinados autores como detentores absolutos de nosso saber e nossos interlocutores do campo de pesquisa como meras pessoas que irão comprovar ou não o que o nosso referencial teórico e as nossas “categorias de análise” (outra expressão horrorosa), previamente definido, dizem? Isso é produzir novos conhecimentos ou repetir o mais do mesmo? E mais: quantas vezes damos o retorno sobre as nossas pesquisas para aquelas pessoas diretamente envolvidas com ela, que nos ensinaram sobre os temas e que depois são solenemente ignoradas?
6. A quarta e última evidência que atesta como a nossa produção, em especial a mais recente vinculada aos estudos *queer*, não conseguiu impactar a sociedade como poderia, tem relação com a incipiente existência de coletivos de dissidência sexual em nosso país. Em um texto que apresentei no VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, realizado em maio de 2014, no Rio Grande do Sul¹⁹, já oriundo da minha atual pesquisa de pós-doutoramento, analiso dois coletivos que se denominam de dissidência sexual e/ou *queer*. Trata-se dos grupos CUDS (Coletivo Universitário de Dissidência Sexual), do Chile, e das Panteras Rosa, de Portugal. Esses dois coletivos sofrem, cada um à sua maneira, influências diretas dos estudos *queer* e, pelo que conheço, não existem experiências similares no Brasil. De uma forma muito resumida, verifico que esses dois grupos se diferenciam do movimento LGBT mais conhecido e institucionalizado de seus países em função das seguintes características:

18 Sobre como o campo da pesquisa pode influenciar a pessoa que está pesquisando sugiro a leitura de BENTO, Berenice. *Política da diferença: feminismos e transexualidade*. In: COLLING, Leandro (org). *Stonewall 40+ o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, p. 79-110, 2011.

19 Publicado em COLLING, Leandro. *Panteras e locas dissidentes: o ativismo queer em Portugal e Chile e suas tensões com o movimento LGBT*. *Lua Nova*, p. 233-266, 2014.

- Estão em tensão constante com o movimento institucionalizado/*mainstream*;
- Lutam pela (e aceitam a) expansão, redesenho e mudanças das identidades sexuais e de gênero;
- Criticam o binarismo de gênero e o paradigma da igualdade;
- São fortemente influenciados por uma perspectiva trans;
- Desenvolvem ações de desobediência civil e de impacto nos meios de comunicação;
- Usam de estratégias do campo da cultura (performances, literatura, vídeos etc);
- Consideram o corpo, bastante sexualizado, como instrumento da ação política (ao contrário da maioria do movimento LGBT, que não fala mais de sexo);
- Possuem uma estrutura organizativa mais horizontal, ainda que com líderes mais conhecidos;
- Adotam uma perspectiva despatologizante e anti-normativa em relação às sexualidades e os gêneros;
- Identificam-se com a esquerda, mas também com críticas aos partidos desse espectro;
- São influenciados pelas produções, em especial, de Judith Butler e Beatriz Preciado, mas também por autorxs anteriores à aparição dos estudos *queer* na América Latina, a exemplo de Néstor Perlongher.

Não cito aqui esses dois coletivos de dissidência sexual ou *queer* como manuais que deveriam ser seguidos no Brasil. Entendo que é possível realizar um ativismo político de inspiração *queer* de centenas de formas, mas já me sentiria muito mais satisfeito se deixássemos de festejar perspectivas biologizantes e genéticas sobre o campo das nossas sexualidades e gêneros, que geram compreensões absurdas como a frase, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* do dia 4 de maio de 2014, de Alexandre Saadeh, coordenador do Ambulatório dos Transtornos de

Identidade de Gênero e Orientação Sexual do Instituto de Psiquiatria do Hospital de Clínicas de São Paulo. Ao “explicar” o que é transexualidade, ele diz: “É uma má formação cerebral, ou seja, um problema no desenvolvimento biológico do cérebro. Em vez de se desenvolver congruente ao sexo anatômico, segue na direção contrária”.

A possibilidade de que alguém diga uma asneira dessas e não seja demitido ou pelo menos criticado em massa pela academia e pelos movimentos sociais LGBT nos diz algo que não tem a ver apenas com um caso isolado, uma frase solta. Isso nos diz muito sobre a produção do conhecimento e o ativismo político acadêmico.

Muito obrigado e beijinho no ombro!

Referências

COLLING, L. ; SILVA, P. C.; LOPES, M.; SANTANNA, T.; SANCHES, J. C.; GUEDES, C.; SANTOS, M. A. Um panorama dos estudos sobre mídia, sexualidades e gêneros não normativos no Brasil. **Gênero** (Niterói), v. 12, p. 77-108, 2012.

COLLING, L. ; SANTANNA, T. Um breve olhar sobre a transexualidade na mídia. In: COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. (Org.). **Transexualidades - um olhar multidisciplinar**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, p. 255-266, 2014.

COLLING, L. A igualdade não faz o meu gênero - Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 3, p. 405-428, 2013. Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149/85>

COLLING, L. Panteras e locas dissidentes: o ativismo queer em Portugal e Chile e suas tensões com o movimento LGBT. **Lua Nova**, p. 233-266, 2014.

Os funcionamentos do dispositivo da sexualidade: corpos, práticas sexuais e processos de heteronormalização

Maria Rita de Assis César¹

O sistema sexo-corpo-gênero

Em seu livro *História de Sexualidade vol.1. A vontade de saber* (1984), Michel Foucault colocou em xeque a ideia de sexualidade que atravessou o século XX como o elemento organizador das subjetividades. Com a reelaboração do conceito de sexualidade como um dispositivo disciplinar e biopolítico, Michel Foucault demonstrou o caráter histórico da produção da sexualidade ao longo do século XIX, além do seu funcionamento na ordenação de um sistema instituído sobre a premissa do sexo-desejo. Nesse momento da história, os corpos e as práticas eróticas de crianças, mulheres, rapazes e mesmo do casal foram esquadrihados para o estabelecimento da fronteira entre normalidade e patologia, em uma operação que fundiu os discursos médico, jurídico e governamental (FOUCAULT, 1984, p. 29). A nomeação dos sujeitos procedeu de uma engenharia conceitual e institucional em vista da qual os corpos foram separados e escrutinados à exaustão, além de realizada uma classificação minuciosa das práticas sexuais que, por sua vez, foram separadas entre práticas lícitas e ilícitas ou normais e anormais.

1 Professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação – PPGE/UFPR. Coordenadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação – LABIN – UFPR/CNPq. Bolsista PQ/CNPq.

Ampliando essa discussão, podemos perguntar sobre a ação do dispositivo da sexualidade na constituição do sistema sexo-corpo-gênero. Embora seja necessária a mobilização de outros conceitos e autoras, essa é uma questão que inicialmente pode ser analisada por meio do dispositivo da sexualidade, tal como pensado por Foucault. A primeira parte dessa interrogação, isto é, a constituição do dispositivo da sexualidade, diz respeito à constituição dos novos sujeitos que irão habitar os porões, não necessariamente mal iluminados, da sociedade da segunda metade do século XIX. Michel Foucault delimitou a produção de quatro novas subjetividades produzidas no âmbito do dispositivo da sexualidade: a criança masturbadora, a mulher histérica, o jovem homossexual e o casal não maltusiano. Essas quatro figuras dizem respeito não somente às práticas e aos desejos sexuais classificados no exterior de uma sexualidade legítima (FOUCAULT, 1984, p. 47). Para além dessa classificação, é de fundamental importância a produção de subjetividades específicas, dentre as quais, para a presente análise, recortamos a figura do homossexual, ou melhor dizendo, o sujeito homossexual produzido por meio do discurso médico. Segundo Foucault:

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e nova especificação dos indivíduos. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e

no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre como natureza singular (Foucault, 1984, p. 43).

O autor ressalta que o famoso artigo de 1879, escrito pelo médico alemão Westphal, no qual descreve as “sensações contrárias”, pode ser considerado como a data de nascimento do sujeito homossexual. Nesse artigo, a homossexualidade foi descrita como uma categoria psicológica, psiquiátrica e médica. Para Foucault:

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia inferior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 1984, p. 43-44).

No curso de 1975, proferido no *Collège de France, Os anormais* (2001), Foucault trouxe à luz uma série de ‘casos’ de hermafroditas. Para o autor, é possível traçar uma genealogia dos hermafroditas a partir da análise das distintas formas de abordagem desses indivíduos ao longo de quatro séculos. No século XVIII, após a identificação de que um mesmo indivíduo portava os dois sexos em um mesmo corpo, esse indivíduo poderia escolher entre um dos dois sexos. O importante era a proibição da sodomia, em vista da qual haveria a condenação jurídica, que poderia levar à pena de morte (FOUCAULT, 2001, p. 93).

Foucault analisou uma literatura médico-jurídica sobre hermafroditas, entre os séculos XVI e XIX, que é farta e rica no detalhamento quanto aos exames dos corpos e às penalidades aplicadas. No transcurso daquele período, o que o autor percebeu foi um deslocamento em relação à abordagem da questão, isto é, o/a hermafrodita deixava de ser tomado/a como um monstro da natureza e passava a ser tomado/a como um caso médico, uma anormalidade anatômica e fisiológica e,

sobretudo, como um caso que não estaria fora da natureza, mas que se tornaria uma monstruosidade de caráter que iria aproximá-lo da criminalidade (FOUCAULT, 2001, p. 93). As condenações posteriores ao exame médico, a partir do século XVIII, possuem o sentido de uma reintegração ao sexo verdadeiro. Há uma enorme preocupação com a vestimenta, que deveria ser condizente com o sexo determinado pelo saber médico e, especialmente, que o casamento fosse realizado com um indivíduo do sexo oposto.

Aquilo que se observa nessa longa jornada histórica em torno dos/as hermafroditas diz muito sobre a configuração do dispositivo da sexualidade, que se estabeleceu por completo no século XIX. O sexo não tolera qualquer dubiedade e, se não houver correspondência entre o sexo e uma anatomia definida, será necessária a produção de uma verdade médica que estabeleça a correta definição. Além disso, é fundamental a constituição de hábitos e vestimentas condizentes com a condição do sexo verdadeiro e, por fim, a união com o sexo oposto, única e exclusiva união matrimonial também verdadeira. Dessa forma, por meio da análise dos casos de hermafroditismo, Michel Foucault pôde descrever o funcionamento do dispositivo da sexualidade que produziu o sistema corpo-sexo-gênero entre os séculos XVIII e XIX.

Judith Butler, inspirada por Michel Foucault, retornará aos hermafroditas para desconstruir o sistema corpo-sexo-gênero. As suas análises sobre indivíduos hermafroditas cirurgicamente ‘corrigidos’ ao nascerem, demonstram uma importante continuidade com as práticas médicas do século XVIII. Embora esses indivíduos contemporâneos não sejam mais definidos como monstros a serem eliminados ou como criminosos, são indivíduos que, perante o olhar médico, necessitam de uma importante ‘correção’ por meio de intervenções cirúrgicas realizadas no nascimento (BUTLER, 2001, p. 19). O saber médico determina o sexo verdadeiro e a cirurgia é realizada para a retirada de qualquer vestígio do sexo invasor. Não é possível suportar a dubiedade anatômica, na medida em que isso também pode significar uma dubiedade do desejo. Somente é possível suportar um corpo que carregue um sexo que corresponda ao desejo correspondente ao sexo verdadeiro. Essa é a regra

de ouro da heterossexualidade normativa. Por meio do funcionamento dos dispositivos, tanto da sexualidade, proposto por Foucault, quanto da heterossexualidade compulsória, de Butler, podemos interrogar os não tão novos sujeitos da normalização contemporânea e do sistema corpo-sexo-gênero, isto é, a experiência transexual.

Quem são esses corpos que habitam as margens do dispositivo da sexualidade? Transexuais e travestis apreendidos no interior dos dispositivos da sexualidade e da heteronormatividade são aqueles/as que Judith Butler chama de “corpos que não pesam” (BUTLER, 1999, p. 171), isto é, corpos que não valem, que não importam e que poderão ser descartados sem mais. Diferentemente dos/as hermafroditas, que serão corrigidos/as logo ao nascerem, travestis e transexuais iniciam as transformações corporais na puberdade, momento em que são vítimas de variadas formas de exclusão e violência. Esses corpos, como observou Berenice Bento, podem ser:

(...) corpos pré-operados, pós-operados, hormonizados, depilados, retocados, siliconizados, maquiados. Corpos inconclusos, desfeitos e refeitos, arquivos vivos de histórias de exclusão. Corpos que embaralham as fronteiras entre o natural e o artificial, entre o real e o fictício, e que denunciam, implícita ou explicitamente, que as normas de gênero não conseguem um consenso absoluto na vida social (BENTO, 2006, p. 19-20).

Em *A reinvenção do corpo. Sexualidade e gênero na experiência transexual* (2006), Berenice Bento analisou um conjunto de aspectos que produzem a experiência transexual, desde a sua inserção no Código Internacional de Doenças, em 1980, até as lutas de coletivos sociais pelos direitos de cidadania, além das experiências de entrevistadas/os que podem ser acolhidas no universo amplo da experiência transexual. Berenice Bento (2006) afirma:

A experiência transexual é um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade, sendo possível observá-la como acontecimento histórico. No século XX, mais precisamente a partir de 1950, observa-se um saber sendo organizado em torno dessa experiência. A tarefa era construir um dispositivo específico que apontasse os sintomas e formulasse um diagnóstico para os/as transexuais. Como descobrir o “verdadeiro transexual”? (BENTO, 2006, p. 132).

Assim como Foucault e Butler, Bento também demonstra o ávido apetite do discurso médico em abocanhar a experiência transexual, produzindo-a como anomalia a ser tratada e, talvez, corrigida. A autora parte da tese da invenção da transexualidade a partir da segunda metade do século XX, encontrando no discurso médico todos os elos dessa cadeia de construção. As teses médicas, todas fortemente apoiadas no dispositivo da sexualidade, na heterossexualidade compulsória e no dimorfismo sexual, produziram protocolos para o diagnóstico do “verdadeiro transexual” (BENTO, 2006, p. 43), isto é, aquele ou aquela passível de submissão às cirurgias de retificação genital.

Assim, a experiência transexual é convertida em anomalia mental e, ao ser tomada como patologia, após a execução de um longo protocolo médico-psicológico, concede-se o direito ao sujeito transexual da cirurgia de transgenitalização ou adequação sexual. Esse protocolo está submetido ao sistema corpo-sexo-gênero e, sobretudo, à heterossexualidade normativa como possibilidade de prática sexual futura. O olhar médico irá tentar assegurar uma suficiente feminilidade ou masculinidade ao corpo que será submetido à cirurgia de adequação. Ao analisar algumas experiências transexuais antes da cirurgia, Judith Butler assim afirma: “As investigações e as inspeções podem ser entendidas como a intenção violenta de implementar a norma e a institucionalização daquele poder de realização” (BUTLER, 2006, p. 103).

Orlando e o outro aprendido do corpo

Orlando é o personagem de quem Virginia Woolf empreende a ficção biográfica *Orlando* (2008), publicada em 1928 e dedicada a Victoria Sackville-West, uma escritora aristocrata e grande amor de Virginia Woolf (Knopp, 1988, p. 24). Como se sabe, Orlando é um fidalgo que viveu na corte isabelina no século XVII e que, aos 30 anos, transformou-se em uma mulher. A narrativa acompanha a vida de Orlando ao longo de três séculos, o que produz uma sensação de imortalidade que, no entanto, é refutada pelo/a personagem.

Orlando pode ser tomado como uma reflexão sobre a sexualidade vitoriana (KAIVOLA, 1999, p. 238). O raiar do século XIX é narrado como a chegada de uma bruma úmida e fria que assola o Reino Unido, produzindo o recolhimento dos indivíduos e a transformação nos modos de habitar e vestir, além de modificações intensas nos modos de se relacionar com o sexo oposto (WOOLF, 2008, p. 151). A importância do casamento, da fidelidade, dos filhos, para a mulher, é exposta de maneira a interrogar os novos preceitos nascentes. Entretanto, o olhar de Orlando é sempre estrangeiro. Ela/ele vem de uma experiência de outros tempos, tempos que se sobrepõem e produzem formas inusitadas de reflexão sobre o presente.

Ainda como fidalgo do século XVII, Orlando se apaixona por uma figura que, à primeira vista, poderia ser tanto um rapaz como uma dama, Sacha, uma princesa russa de caráter independente e tempestuoso, uma mulher cujos modos e vigor não são próprios das damas nobres (WOOLF, 2008, p. 29). Depois, surge a arquiduquesa Griselda de Finster-Aarhorn que, apaixonada por Orlando, deixa-o desconfortável e confuso quanto ao amor, a ponto de ele solicitar ao rei que o enviasse a Constantinopla como embaixador (WOOLF, 2008, p. 77). No decurso de uma revolução na Turquia, após um sono de muitos dias, Orlando desperta com um corpo de mulher.

Quando finalmente retorna à corte inglesa, já no século XVIII, Orlando é plenamente aceito na corte como mulher, mas resta uma pequena suspeita: ela se depara com processos nobiliários e judiciais que

a acusavam de ter casado com uma mulher, da existência de filhos naturais e quanto a seu próprio sexo. Sem qualquer questionamento pessoal sobre sua atual condição, Orlando inicia um aprendizado do feminino, das roupas, sapatos, do modo de andar, das formas de resolver problemas sem se valer da estocadas de espadas. Entretanto, a demarcação entre o masculino e o feminino é sempre dúbia e entendida por Orlando quase como pragmática. Assim, o/a 'biógrafo/a' de Orlando afirma que:

A mudança havia sido produzida sem sofrimento e completa, de tal modo que Orlando parecia não estranhar. Muita gente, a vista disso, e sustentando que a mudança de sexo é contra a natureza, esforçou-se em provar, primeiro: que Orlando sempre tinha sido mulher; segundo: que Orlando é, neste momento homem. Decidam-se biólogos e psicólogos (WOOLF, 2008, p. 92).

Os amores de Orlando sempre deixavam alguma dúvida. Primeiro Sacha, por quem Orlando se apaixonara antes mesmo de saber se se tratava de uma moça ou de um rapaz; depois a arquiduquesa Finster-Aarhorn, que mais tarde revelou-se como um arquiduque, que se apaixonou primeiro pelo Orlando-rapaz e depois pelo Orlando-mulher. Experimentando ambas as vestimentas, durante o dia, os vestidos de brocado e, à noite, os trajes masculinos, Orlando despertava paixões em homens e mulheres. Vestida de homem ou de mulher, primeiramente não via qualquer diferença, mas, com o passar do tempo, experimentava sensações distintas como medo, timidez, destemor, vaidade, atribuindo ao vestuário a razão dessas diferenças. "Alguns filósofos diriam que a mudança de vestuário tinha muito a ver com isso. Embora parecendo simples frivolidades, as roupas, dizem eles, desempenham mais importante função que a de nos aquecerem, simplesmente. Elas mudam a nossa opinião a respeito do mundo, e a opinião do mundo a nosso respeito" (WOOLF, 2008, p. 124). A voz de Woolf pode ser escutada

como uma contestação da opinião dos filósofos sobre a vestimenta. Para Woolf-biógrafa:

A diferença entre os sexos tem, felizmente, um sentido muito profundo. As roupas são meros símbolos de alguma coisa profundamente oculta. Foi uma transformação do próprio Orlando que lhe ditou a escolha das roupas de mulher e do sexo feminino. E talvez nisso ela estivesse expressando apenas um pouco mais abertamente do que é usual – a franqueza, na verdade, era a sua principal característica – algo que acontece a muita gente sem ser assim claramente expresso. Pois aqui de novo nos encontramos com um dilema. Embora diferentes, os sexos se confundem. Em cada ser humano ocorre uma vacilação entre um sexo e outro; e às vezes só as roupas conservam a aparência masculina ou feminina, quando, interiormente, o sexo está em completa oposição com o que se encontra à vista. Cada um sabe por experiência as confusões e complicações que disso resultam (...) (Woolf, 2008, p. 124-5).

Essa perspectiva expressa por Virginia Woolf sobre a sexualidade e a diferença sexual, que também pode ser compreendida contemporaneamente como o sistema normativo de sexo-gênero, transpassa toda a obra, tanto em relação a Orlando, como também para com outros/as personagens, pois neles sempre haverá alguma característica que transborda o sistema sexo-gênero. Assim, Orlando muda frequentemente o vestuário, confundindo e embaralhando os gêneros e transgredindo normas. Para o/a narrador/a: “(...) não tinha dificuldade em sustentar o duplo papel, pois mudava de sexo muito mais frequentemente do que podem imaginar os que só usaram uma espécie de roupas” (Woolf, 2008, p. 146).

Somente no século XIX chega o veredicto sobre as pendências jurídicas e o parecer sobre o verdadeiro sexo de Orlando. “Meu sexo – leu em voz alta, com certa solenidade – é declarado, indiscutivelmente e sem sombra de dúvida (que dizia eu há um minuto, Shel?), feminino” (WOOLF, 2008, p. 169). Shel também perguntava a Orlando se ela não seria um homem.

O parecer veio na forma de documento, com lacre, selos, fitas e assinaturas, demonstrando, assim, que autoridades no assunto haviam finalmente decidido o verdadeiro sexo de Orlando.

Tal como Orlando, Herculine Barbin também teve o seu verdadeiro sexo atribuído por meio de uma autoridade médico-jurídica (FOUCAULT, 1983). Entretanto, diferentemente de Orlando, Herculine Barbin, que se sentia confortável como mulher e entre mulheres, ao ser declarada um homem, precisava aprender um modo de vida que não lhe pertencia. Orlando cruzou séculos e sua quase imortalidade lhe garantiu que fosse sempre estrangeiro, habitando os tempos com um distanciamento que permitia as indefinições. Herculine, prisioneira do século XIX, só habitara esse momento sombrio descrito por Virginia Woolf como nebuloso e úmido. Este é o momento em que se distribuíram os corpos, colocando-os obrigatoriamente na norma sexual, como descrevera Michel Foucault.

O nome Orlando permaneceu o mesmo sem qualquer susto ou problema – *lord* Orlando ou *lady Orlando*; já Herculine, ao ser declarado homem, foi obrigada/o a ter outra identidade, passando a ser Abel Barbin (FOUCAULT, 1983. p. 85).

A experiência transexual contemporânea demonstra a importância do nome social, isto é, um nome que acolhe e produz pertencimento ao gênero ‘escolhido’². A utilização do nome social de travestis e transexuais é uma questão importante trazida pelos próprios coletivos sociais. Embora já reconhecido em algumas instituições e motivo de projetos de leis e decretos, o nome social permanece como um tabu. Em se tratando

2 É importante ressaltar que a ideia de escolha é sempre muito frágil, pois as experiências transexuais demonstram múltiplas formas de estar no mundo como homem e mulher.

da experiência escolar, o nome social aparece como um fator de distúrbio da ordem. Orlando, diferentemente das experiências contemporâneas normativas da transexualidade, é a construção literária da não domesticação, da desnaturalização ou ainda da resistência à normatização da sexualidade, talvez porque pareça ser imortal e assim atravesse os tempos sem ser contaminado por eles. No final do texto, quando um pássaro sobrevoa sua cabeça, Orlando grita: É o ganso (...) – o ganso selvagem... ‘Selvagem’ é o seu não-lugar em um mundo que para ele permanece em aberto, um lugar em que nada está concluído.

Referências

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

BUTLER, Judith. **Deshacer el gênero**. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. La cuestión de la transformación social. In: BERCKGERNSHEIM, Elizabeth; BUTLER, Judith; PUIGVERT, Lúdia. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 5ª ed. São Paulo: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

KAVIOLA, Karen. Re-visiting Woolf's representation of androgyny. **Tulsa Studies in Women's Literature**. V. 18. n. 2, 1999, p. 235-261.

KNOPP, Sherron. If I saw you would you kiss me? Sapphism and the subversion of Virginia Woolf's Orlando. **PMLA**. V. 103, n. 1, 1988, p. 24-34.

WOOLF, Virginia. **Orlando**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

“Claro que tenho vontade de saber como é” – o que faz de um sujeito, homossexual? – Experiência Homossexual no Contexto Escolar

Anderson Ferrari¹

O tema da experiência e suas relações com os processos de subjetivação vem me chamando atenção. Experiência com o saber, experiência com o desejo, experiência com o encontro com o outro. Posso afirmar que, durante meus trabalhos de investigação, sempre trabalhei com essa categoria sem tomá-la como central nas análises. Agora quero fazer diferente, ou seja, quero assumi-la como importante para este artigo. Nesse sentido, aproximo-me dos escritos de Michel Foucault (1988) para dizer que experiência diz de um processo de dessubjetivação. Algo me acontece e, a partir desse acontecimento (ruptura, descontinuidade), não sou mais o mesmo. Dessubjetivação/subjetivação que são capazes de nos constituir como sujeitos de experiência. São esses processos de dessubjetivação/subjetivação que nos possibilitam falar de experiências que me interessam. Buscando um foco mais preciso, estou interessado nesses processos ligados às vinculações e às construções das homossexualidades, ou seja, como, em meio à constituição das experiências, somos transformados, transformamo-nos e transformamos os outros em homossexuais. Mais do que isso, quero pensar essas ocorrências no contexto escolar.

1 Professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. É líder dos Grupos de pesquisa CRONOS - História Ensinada, Memória e Saberes escolares – UFJF e NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – UFJF.

Os esclarecimentos que fiz até agora me conduzem à necessidade de dizer que estou trabalhando com um entendimento de homossexualidades sempre no plural, como construção discursiva, histórica, cultural e social. Esse entendimento me impossibilita pensar nas homossexualidades como essência, como algo ligado à minha verdade absoluta e como uma identidade imutável. As homossexualidades dizem dos discursos, saberes, poderes e jogos de verdade que ajudamos a construir, que fortalecemos, que problematizamos, que combatemos e dos quais fazemos parte. Negociações, confrontos, disputas e construções que acontecem em diferentes instituições. No entanto, é a escola e o contexto escolar, nos seus envolvimento com a construção discursiva das homossexualidades, que quero colocar em discussão. Para tanto, estou tomando a experiência homossexual como resultado de processos educativos, fruto da tensão entre saberes, poderes e subjetividades. Investimento que me convida a pensar a Educação em dois sentidos. Não somente a Educação formal, ligada ao currículo, às disciplinas com suas práticas e saberes, à relação professores-alunos nos processos de aprendizagem, mas também uma Educação no sentido mais abrangente, relacionada a essa construção dos sujeitos, que diz das relações nos pátios, recreios, trocas entre alunos, novas tecnologias e artefatos culturais, interesses que são trazidos para escola, enfim, movimentos que também compõem o que chamamos de “Escola”.

Feitos esses esclarecimentos, quero tomar duas cartas que chegaram às minhas mãos por intermédio de uma integrante do meu grupo de pesquisa². Ambas escritas por uma adolescente, estudante de escola pública e direcionada à sua professora de Ciências, em momentos diferentes e como desdobramento de uma vontade de saber sobre o que estava se passando com ela. Podemos identificar, de imediato, as dúvidas no que se refere ao que está vivendo e certa ansiedade em sanar as questões que dizem dela. Cartas que dialogam com as questões

2 O grupo de pesquisa e estudos a que faço referência é o Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – GESED –, que engloba estudantes de graduação, pós-graduação, professores e professoras.

que discutimos no interior do grupo e que dizem da constituição dos sujeitos em meio às relações entre sexualidade-verdade-subjetividade, sobretudo no interior das escolas. Portanto, elas podem ser entendidas como material empírico isolado, mas que se integram a um movimento que vem atingindo o grupo como um todo – cada vez mais estamos sendo acionados pelas escolas para discutir as diferentes expressões de homossexualidades que estão presentes no seu interior. É a escrita dessa adolescência que vou tomar para problematizar a relação entre experiência homossexual e contexto escolar.

1. Primeira Carta e suas condições de emergência

Tia. Dúvidas, perguntas, não sei nem como falar. Tenho todas as dúvidas que você possa imaginar. Eu nunca falei de sexo com ninguém, nem sobre homem. Imagina sobre mulher. A única coisa que escuto é que é errado e nojento. Claro que tenho vontade de saber como é. Igual não pensava que ia falar sobre sexo com minha professora, ainda mais sobre Lesbianismo. Quando toquei nessa menina para ela era uma brincadeira, mas para mim não. Eu já era abusada na época. Eu já tinha a mente diferente. O que mais me irrita é que sinto vontade de beijar uma mulher, saber qual é a sensação porque eu toquei nela, mas não beijei. Agora eu acho que não teria nojo de beijar uma mulher tanto como tenho de homem. Só de lembrar o cara que abusou de mim me tocando é horrível. Ficar coagida no canto de uma parede com um homem te apertando com força para você não fugir, num canto da parede me machuca. Mas só que já fiquei com meninos. Não cheguei até relação sexual, mas já beijei e tudo mais. Não

sinto prazer por homem, vou te ser sincera. Já fui forçada a pôr a mão nos órgãos genitais de um homem, mas além de ser forçada, não senti nada. Já vi DVD pornográfico, mas não senti nada vendo homem, mas vendo mulher. Nos meus 15 anos eu quis ficar com um menino. A gente saiu da festa e fomos para um lugar, mais sozinhos. Além de não está sentindo muita coisa, ele estava bêbado e tentou me forçar. Ele tirou a calça dele e tentou tirar a minha roupa. Graças a deus eu consegui fugir dele. Ele queria isso no meio da rua. Então, tia, eu realmente detesto homem. Não gosto mesmo nem que me ponham a mão. Então eu sei que se eu casar não teria nem orgasmo com o meu marido. Prefiro ficar sozinha, mas apesar de muito desejo por tocar numa mulher novamente. Beijar, sentir alguma coisa. Se você quiser escrever sobre isso (...) sobre isso pelas bases que você conhece pelo que você sabe sobre Lesbianismo, fica a vontade. Eu acho que pessoalmente é pior, porque eu teria muita vergonha de te ver falando sobre sexo comigo. Eu quero sim conhecer mais, só que de verdade quero parar de sentir desejo por mulheres. Eu dormi chorando porque não quero perder algumas pessoas que já estão me magoando nessa área e realmente não quero. Quero aprender a não ter desejo, mas quero mudar, entende?

Uma carta que pode ser entendida como uma “revelação”, como um “pedido de ajuda”, de forma que esse entendimento, presente na escrita e atribuído por nós, convida-nos a problematizar esses sentidos para a menina e para nós mesmos em uma perspectiva histórica das

sexualidades. A questão que se coloca é, então, o que faz dos sujeitos, sujeitos de uma sexualidade específica? O que faz dos sujeitos, homossexuais? Uma questão que parte da atualidade para colocar sob suspeita a ideia de experiência homossexual como o encontro tenso entre os jogos de verdade, poder e subjetividades (FOUCAULT, 2010, 2010a) e que nos faz reconhecermo-nos como sujeitos sexuais. Algo que me inspira neste texto, uma vez que a carta da menina traz para a discussão a relação entre verdade, poder e subjetividade (subjetividade da menina e da professora, minimamente), ou seja, como vamos nos constituindo em meio aos saberes, atravessados por relações de poder e pela ação dos outros sobre nós e que somos capazes de empreendermos sobre nós mesmos.

Relações que nos fazem pensar nas condições de emergência dessa carta. Essa carta **não é um caso isolado. Cada vez mais** recebemos no GESED correspondências desse tipo, sejam elas advindas dos alunos e alunas, das professoras ou mesmo das diretoras. No seu conjunto, **são expressões** de que o debate das homossexualidades está posto na nossa sociedade e que as escolas participam dele. É possível dizer que a discussão em torno das sexualidades e mais especificamente das homossexualidades está em plena construção e disputa no momento atual. Nesse sentido, temos a ação dos grupos gays que, desde o final da década de 1970 e mais intensamente na década de 1980 (muito em função da epidemia do HIV/Aids que foi capaz de estabelecer um diálogo entre saúde, prevenção e educação), **vêm lutando para desconstruir imagens negativas das homossexualidades ao mesmo tempo em que se organizam em torno da construção** de imagens positivas. Nessa luta política, a Educação é parte importante. Por isso, as escolas e a formação docente são espaços de disputa e de ação dos grupos. No caso específico de Juiz de Fora, temos, ainda, para fortalecer essa vinculação, um dos mais importantes eventos nacionais de encontro da comunidade LGBTT e que repercute nas escolas.

Nos últimos anos, essas ações se fortaleceram com o Programa Brasil sem homofobia. Em que pese sua desaceleração atual, ele serviu, nos anos anteriores, para fomentar um projeto que há muito vinha partindo de uma demanda dos professores e professoras. Desde a década

de 1990, o Movimento Gay de Minas (MGM), em uma ação isolada, vinha organizando um encontro para professores e professoras como parte da programação do *Rainbown Fest* intitulado “Homossexualidades e Escolas”, destinado ao debate da temática homossexual e suas relações com a Educação. Assim, eram discutidas essas relações nas diferentes áreas da Educação, tais como Currículo, Formação Docente, Gênero e Sexualidades, Gestão Escolar, Educação Infantil. Um encontro de dois dias que, ao final, revelava a necessidade de algo mais profundo, que foi possibilitado a partir do edital do Programa Brasil sem Homofobia que possibilitou a organização de duas edições do Curso de Capacitação “Lidando com as Homossexualidades”, entre 2007 e 2008. Essas ações repercutem nas escolas e na cidade como um todo. Podemos apontar como um dos seus resultados mais eficazes o debate permanente em torno das homossexualidades e visibilidade dessa comunidade, inclusive nas escolas. Cada vez mais adolescentes e adultos professores vêm assumindo suas identidades homossexuais nesse espaço.

Somado a isso, temos ainda a organização do nosso grupo de pesquisa – GESED – Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, que, desde 2010, vem se reunindo, envolvendo estudantes de graduação, de pós-graduação, professores e professoras da rede pública. Um grupo diretamente vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF -, que vem produzindo livros e seminários tomando para si a responsabilidade de discutir, ampliar e manter o debate. Por um lado, essas ações vêm demonstrando a impossibilidade de falar de homossexualidade no singular, ressaltando a necessidade de pensar, olhar e lidar com as homossexualidades sempre no plural, de forma que não é possível pensar em um tipo de homossexual típico, mas em uma multiplicidade de homossexualidades, problematizando e afetando a maneira de as escolas lidarem com as homossexualidades. Por outro lado, podemos dizer também que esse contexto tem possibilitado e aumentado a existência de professores e professoras diferentes. Professores homossexuais e professoras lésbicas que se colocam no interior das escolas, que estabelecem, com isso, outros tipos de relação com alunos e alunas. Professores e professoras que já olham para a sala de aula e para o contexto escolar

como um todo, entendendo que esses espaços dizem mais do que relações de conteúdo e que estão acontecendo outras coisas para além deles. Professores e professoras que, independentemente de suas orientações sexuais, estão interessados em discutir e construir outras formas de ser e estar, outros tipos de escolas, procurando, por isso, os cursos que promovemos e que, ao se colocarem nesse movimento, possibilitam que esses alunos e alunas se sintam mais à vontade para escrever ou procurá-los para falar de si, como ocorreu nesse exemplo.

A primeira carta chega ao GESED não somente em função das dúvidas da menina, mas também das dúvidas da professora. A carta também coloca em movimento os processos de constituição dessa professora que se vê com dúvidas. Podemos pensar que as dúvidas de ambas só existem porque dizem de uma procura pela “verdade”. Todas as duas estão interessadas em saber e, portanto, definir: quem é essa menina? As diferentes situações vivenciadas por ela não permitem uma definição clara e “definitiva”. Ela circula entre meninos e meninas, ela não tem clareza dos sentimentos, ela oscila entre querer e se afastar de relações com meninas, ela traz diferentes saberes sobre essas relações que instauram a dúvida. A professora também fica com dúvida. Como ela não se sente preparada (com saberes suficientes) para “resolver” e “ajudar” a menina, recorre a uma instituição de autoridade – um grupo de pesquisa de uma universidade pública. A vontade de saber e definir as homossexualidades nos fazem procurar instituições que autorizamos (que reconhecemos como autorizadas) para isso, seja a escola na figura da professora, como fez a menina, seja o grupo de pesquisa, como fez a professora. Mas também podem ser os grupos gays e, ainda, as igrejas, como veremos mais adiante. No entanto, o que parece autorizar essas instituições e justificar sua procura é também o sentido de experiência que aqueles que procuram atribuem. Por exemplo, os grupos gays são procurados porque há um entendimento de que lá estão os gays, que vivenciam as homossexualidades e que, portanto, podem falar desses processos. A experiência entendida como vivência autoriza a fala e a construção de saberes sobre as homossexualidades. As escolas e os professores são procurados e autorizados a falarem das homossexualidades

pelo viés do conhecimento. A escola é reconhecida como local do saber e, portanto, como local de “ajuda” na medida em que traz o saber e me revela o que não sei.

2. Experiência e Experiência Homossexual

Por tudo isso, interessa-me discutir a experiência homossexual. A escola produz o homossexual nesse encontro entre saber/poder/subjetividade. Discutir as homossexualidades no contexto escolar, tomando a carta de uma adolescente como detonadora dessa problematização, é uma forma de assumir que essas expressões, discursos, comportamentos e práticas estão inseridos em uma história da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Por conseguinte, parece-me importante nos determos nessas duas noções tão familiares e recentes – sexualidades e homossexualidades – para dar lugar à análise do contexto teórico e prático que dá significados a elas e ao qual são associadas. O uso do termo homossexualidade se estabeleceu em relação a outros fenômenos. Podemos dizer que as homossexualidades são herdeiras de um tempo – o século XIX. Não quero dizer, com isso, que esse tempo se reproduz ainda hoje, mas quero dar lugar à atualidade para pensar o que somos hoje e construir análises muito parciais para as relações entre homossexualidades e escolas através da história do pensamento, ou melhor, por meio da análise histórica das relações entre nossas formas de pensar e nossas práticas. Por isso essa carta me parece importante para dar voz a um movimento que vem se multiplicando nas escolas. Cada vez mais, meninos e meninas buscam a escola como um espaço de entendimento para o que estão vivendo no campo das sexualidades, atribuindo a ela o lugar do conhecimento e vinculando diretamente a questão das sexualidades e das homossexualidades ao saber. Não é à toa que a menina inicia sua carta com essa aproximação entre saber, jogos de verdade e subjetividades. *Dúvidas, perguntas, não sei nem como falar. Tenho todas as dúvidas que você possa imaginar. Eu nunca falei de sexo com ninguém, nem sobre homem. Imagina sobre mulher. A única coisa que escuto é que é errado e nojento. Claro que tenho vontade de saber como é.*

Há uma vinculação importante entre “o que eu sei”, que vem de um saber coletivo, social, algo que se aproxima ao senso comum (que é uma forma de conhecer), “o que dizem” (“*que escuto*”), as dúvidas e como me vejo. A menina nos aproxima dessa tensão entre os jogos de verdade, poder e subjetividade capaz de nos constituir como sujeito de uma experiência. Quando nascemos, entramos em contato com um mundo já organizado, com saberes que nos organizam e que nos constituem, de maneira que somos muito mais fruto desses saberes do que produtores deles. A menina se vê no diálogo com esses saberes, que, no entanto, não a convencem. Ela procura a escola para saber mais ou para ter acesso a outro tipo de saberes que não aquele que escuta e que diz que é “*errado*” e “*nojento*”. As homossexualidades são inventadas em meio a conhecimentos diversos, tanto aqueles relacionados à sexualidade como mecanismo biológico de reprodução quanto a mecanismos variados de comportamentos, sejam eles individuais ou coletivos (FERRARI, 2005). Saberes que também se relacionam a um conjunto de regras e de normas que se fundamentam nas mais diversas instituições: religião, justiça, movimentos sociais, medicina e cada vez mais na educação. Enfim, situações que dizem das diferentes maneiras como os indivíduos são levados a dar sentido e valor aos seus desejos, comportamentos, prazeres, ações.

Trata-se, em suma, de ver como se constituiu, nas sociedades ocidentais modernas, uma “experiência”, de modo que os indivíduos puderam reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos muito diversos de conhecimento e que se articula a um sistema de regras cuja força de coerção é muito variável. Portanto, história da sexualidade como experiência – se entendermos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 2006, p. 193).

Na carta, a menina se pensa através da análise dos elementos do desejo e coloca em circulação saberes, discursos e pensamentos que, mais do que relacionar, constituem o desejo como prenúncio do “errado”, do desvalorizado. Com isso, o desejo tem a sua função reconhecida não somente nos atos sexuais, mas também em todos os campos do comportamento da menina. É possível pensar como a carta revela um tipo de atitude que aprendemos a desenvolver conosco e que diz da relação entre Eu – Verdade – Confissão – Desejo – Corpo. Somos ensinados a buscar no nosso corpo os “nossos” desejos e vamos confessando, pelo menos para nós mesmos, aquilo que sentimos e vamos nomeando tudo isso como nossas “verdades”. Assim, vamos nos constituindo em meio a esses saberes e transformando a nós mesmos como objetos de conhecimento e de investigação. Somos capazes de dizer o que somos, as nossas “verdades” a partir dos nossos desejos. Os nossos desejos nos situam, nos dão lugares de sujeitos.

No caso da menina, o desejo é lido como um elemento constitutivo de algo errado e nojento e, portanto, proibido. Há uma luta entre a vontade e o medo de viver o desejo, que diz de um processo de decifração daquilo que ela é. Nesse sentido, o corpo e aquilo que se passa nele, através dele, a partir dele é objeto de análise. A menina e o seu corpo se transformam em seu próprio objeto de análise, de dor e prazer, de conhecimento e medo, de vontade e dúvida, de liberdade e negação, de busca de ajuda e necessidade de explicação e entendimento. O corpo é examinado para saber que coisas “proibidas”, “erradas” se preparam e se produzem nele. Essa menina é tomada de tal forma por determinados discursos e saberes que se torna difícil pensar o desejo em uma perspectiva do prazer. O desejo e o prazer são presumidos, de maneira que o corpo se torna problema.

Na carta, é possível perceber uma busca por conhecer a si mesma, que passa pelo conhecimento de seu desejo. Ela parece experimentar uma situação paradoxal de conhecimento do seu desejo associado a um “supersaber”, como nos lembra Foucault (2006):

(...) isto é, um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas. Creio que a cultura ocidental foi surpreendida por uma espécie de desenvolvimento, de hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 58).

A nossa sociedade, como herdeira de um movimento próprio das sociedades ocidentais do final do século XIX, parece ainda presa a essa situação paradoxal, que é o desenvolvimento pelo sujeito de seu próprio desejo – algo individual que se encontra com o social e o cultural.

Esses dois fenômenos – de desconhecimento da sexualidade pelo próprio sujeito e de super-saber sobre a sexualidade na sociedade – não são fenômenos contraditórios. Eles coexistem efetivamente no Ocidente, e um dos problemas é certamente saber de que modo, em uma sociedade como a nossa, é possível haver essa produção teórica, essa produção especulativa, essa produção analítica sobre a sexualidade no plano cultural geral e, ao mesmo tempo, um desconhecimento do sujeito a respeito de sua sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 59).

Podemos pensar que é porque as pessoas, assim como a menina da carta, continuam buscando (o que equivaleria dizer que continuam a ignorar) o que passa com elas no campo da sexualidade, do desejo, da verdade, é que existe toda uma produção social de discursos sobre a

sexualidade. Não é à toa que ela busca a escola e a professora. A carta, de certa forma, é uma busca de entendimento do desconhecido, ou outra forma de conhecer e pensar que não seja essa ligada ao “errado” e que suscite “nojo”, ou seja, que não seja essa do que já conhecemos em torno das homossexualidades e que nos situa, fornece-nos uma posição de sujeito.

Nesse sentido, o problema não é o desconhecido pelo sujeito, mas a superprodução de saber social e cultural em torno de um saber coletivo sobre a homossexualidade, no desafio e na potencialidade em buscar um saber novo, nunca antes pensado.

As questões postas desencadeiam um movimento extenso, ou seja, a menina busca a professora, que me procura, ambas na ânsia de terem suas questões respondidas e que dizem da busca de um saber sobre o que se está vivendo. Diante disso, podemos pensar a nossa sociedade e a nossa dificuldade (e que a escola está implicada) em ensinar o amor como uma arte, de forma que não ensinamos a fazer amor, a obter prazer, a dar e a receber prazer. Esses discursos que dizem da iniciação sexual à arte erótica existem, mas só que de forma clandestina e entre amigos. Acabamos investindo na Ciência Sexual constituindo discursos sobre a sexualidade das pessoas e não sobre o prazer delas. Abandonamos o prazer das pessoas, não falamos dele, ou pelo menos não falamos dele no sentido de potencializá-lo, mas tomamos o prazer para “prender” as pessoas nas suas “verdades”, ou seja, para saber “qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo e não intensidade do prazer” (FOUCAULT, 2006, p. 61).

O que estamos advogando com isso é que pensar a homossexualidade em uma perspectiva histórica e como uma experiência nos convida a colocar sob suspeita um esquema de pensamento que toma a sexualidade como uma invariante (FOUCAULT, 2006). Falar, portanto, da sexualidade como uma experiência historicamente singular une essa expressão dos sujeitos ao sentido de experiência. Assim, também podemos analisar as homossexualidades a partir das correlações entre os três eixos que compõem a experiência: (a) os jogos de verdade e formação

de saberes que juntos se referem às definições de sexualidades e das homossexualidades; (b) as relações de poder que atravessam e regulam suas práticas e, por último, (c) as subjetividades, ou seja, os processos pelos quais os sujeitos podem e devem se reconhecer como sujeitos de determinadas sexualidades.

A atuação desses três eixos na constituição da experiência da sexualidade parece organizar a atuação da menina sobre si mesma e seu movimento em direção à escola como local para desvendar esse saber e, em última análise, responder a questão “quem sou eu”? A noção de desejo e de diferentes desejos, assim como de um sujeito desejante, é algo já aceito em nossa sociedade. No entanto, isso não é algo dado, mas resultado de uma história que foi capaz de ir construindo essa relação entre desejo, verdade, subjetividade, o que nos faz olhar para as práticas através das quais os indivíduos são chamados a voltarem para si mesmos, a se confessarem, a se deciframos a se reconhecerem e se assumirem como sujeitos de um determinado desejo (e quase sempre somente de um). Processos que são capazes de conduzir esses sujeitos a estabelecerem, de si para consigo mesmos, um enquadramento que lhes permite descobrir, a partir do corpo e do desejo, a “verdade de seu ser”. Nesse sentido, diz a menina: *“Quando toquei nessa menina para ela era uma brincadeira, mas para mim não. Eu já era abusada na época. Eu já tinha a mente diferente. O que mais me irrita é que sinto vontade de beijar uma mulher, saber qual é a sensação porque eu toquei nela, mas não beijei”*. Ela busca, nas suas ações e nas sensações, indícios de um desejo singular. Um desejo que é só dela, que a singulariza. No entanto, esse mesmo desejo que a singulariza, que a diferencia, também serve para aproximar de um coletivo, um desejo que faz dela uma menina diferente de outras meninas, mas, ao mesmo tempo, igual a tantas outras. Um desejo que diferencia e enquadra.

3. E a escola em meio a tudo isso?

A escola é acionada pela menina. Assim, o que está escrito não é uma carta qualquer, mas uma carta direcionada. Direcionada à professora

de Ciências que, nesse momento, representa uma instituição – a escola. Ao fazer isso, a menina implica a escola nesse processo de se tornar e de se reconhecer como sujeito de desejo. A menina põe em jogo a articulação entre as práticas discursivas, os saberes e as subjetividades. Ela contrapõe o que sabe, o que escuta dos “outros” ao que deve ser a “verdade”, visto que a escola é reconhecidamente o local do saber e, portanto, da verdade. Ela inicia a carta afirmando *“tenho muitas dúvidas que você possa imaginar”*. A carta, de certa forma, é uma maneira de sanar essas dúvidas, atribuindo e reforçando a relação professor-aluno atravessada por esses lugares de dúvidas e resolução pelo professor. E continua *“a única coisa que escuto é que é errado e nojento. Claro que tenho vontade de saber como é. Igual não pensava que ia falar de sexo com minha professora, ainda mais sobre lesbianismo”*. É interessante pensar como as questões ligadas à sexualidade estão organizadas por manifestações do poder e como podemos pensar em diversas relações nesse sentido, a partir do que lemos: uma primeira diz dessa “única coisa que escuta”, que parte do outro e que me diz sobre o que sinto e quem sou. No entanto, as estratégias diante desses saberes e poderes estão abertas, o que pode representar outra forma de se organizar. Nesse sentido, ela escreve e busca saber, ela aciona a professora e implica a escola nesse jogo. Mais do que isso, ela vai ao encontro de técnicas racionais que mantêm o exercício dos poderes. Ela desloca, com a carta, esse exercício de poder – dos outros e do que escuto para a professora/escola (outros também) e a vontade de saber – mantendo, assim, a busca por maneiras de estabelecer relações consigo mesma e por meio das quais vem se constituindo e se reconhecendo como sujeito.

Nesse processo de se reconhecer, ela vai enumerando diversos eventos que podem ser lidos como indícios de sua verdade. Ela mesma inicia esse processo na tentativa de se explicar à professora. Esta deveria saber do que se passara e das sensações que organizam essa menina. Diante dessa necessidade, ela se confessa e busca, na sua trajetória, o que consegue reconhecer como indício de sua verdade. Como esses jogos de verdade, saberes e subjetividades atravessam e organizam a constituição de si como sujeito? Para colocar isso em prática, a menina se transforma

no seu próprio objeto de investigação na busca por sua história como sujeito desejante. E vai construindo sua história, vai buscando desejo ou não desejo em sua história. *“Quando toquei nessa menina, para ela era uma brincadeira, mas para mim, não”*. Ela constrói a sua verdade, a verdade dos seus sentidos e práticas, mas também constrói outros indícios que a aproximam dessa relação com o desejo e sua verdade. *“Eu já era abusada na época. Eu já tinha a mente diferente. O que mais me irrita é que sinto vontade de beijar uma mulher, de saber qual é a sensação porque eu já toquei nela, mas não beijei. Agora eu acho que não teria nojo de beijar uma mulher tanto como eu tenho de homem”*.

Na busca por sua história como sujeito de desejo, a menina vai contando-nos

uma história que não seria do que poderia existir de verdadeiro nos conhecimentos, mas sim uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 2006, p. 195).

Ela nos interroga sobre as diferentes maneiras que encontramos para nos reconhecermos como sujeitos de desejo. Que jogos de verdade e que instituições e saberes acionamos para nos reconhecermos como sujeito de desejo? A escola é um desses lugares e espaços em que esses jogos de verdade estão presentes e nos organizando como sujeitos de desejo. Em alguns momentos isso fica mais evidente. *“Se você quiser escrever sobre isso (...) sobre isso pelas bases que você conhece pelo que você sabe sobre Lesbianismo, fica à vontade. Eu acho que pessoalmente é pior, porque eu teria muita vergonha de te ver falando sobre sexo comigo”*. A professora é colocada em um lugar do saber, ela é chamada e envolvida na problemática do sujeito e seu desejo. Mais do que colocar a professora diante dessa relação entre sujeito e desejo, ela faz a professora ter contato com a sua formação, a se perguntar se está “preparada” para esse exercício de

poder para o qual é chamada a participar. Nesse sentido, o trabalho nas escolas está cercado de desafios e de potencialidades. O desafio de conceberem esses temas em torno das sexualidades não com uma tradução ou com um comentário das proibições, como algo que pertence à essência e que estaria ligado a uma verdade absoluta. Ao mesmo tempo, a potencialidade de pensar outras relações no interior da escola em torno das sexualidades, no exercício do seu poder, como práticas de liberdade.

O que a carta está colocando como questão para a escola é o desafio de colocar sob suspeita as formas de pensamento, a história do pensamento no que diz respeito às sexualidades. A menina não quer apenas sanar suas dúvidas, ela quer outra forma de pensar, de conhecer, de lidar. Ela quer que a escola busque outra forma de operar com essa relação entre jogos de verdade, poder e subjetividades. Dessa forma, parece-me que a carta pode ser inscrita em um convite à escola a operar com as sexualidades de outra forma e não a da interdição das expressões sexuais e da exigência de austeridade sexual. Tanto é que ela autoriza a professora a escrever sobre o seu caso. Talvez para que ele possa servir para construir outras bases de conhecimento capazes de procurar, a partir das experiências, outras formas de problematização, de maneira que a carta e a história dessa menina possam servir como objeto de questionamento, de cuidado e como elemento de reflexão.

Experiência e Moral são dois conceitos que nos inspiram nessa carta e no movimento que estamos fazendo de tomá-la para pensar a sexualidade não como desenvolvimento de algo dado, mas como um processo histórico e relacional, o que significa dizer que ela se constitui em meio a uma rede que envolve corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes. Essa forma de olhar potencializa as articulações entre experiência e moral. Segundo Castro (2009), Foucault, na sua trajetória de investigação, descobre um sentido de experiência como aquela que não está na origem do sujeito, de maneira que a experiência não funda o sujeito, mas está ligada à dessubjetivação. Esse processo de dessubjetivação está ligado a esse sentido de experiência como aquela que é capaz de fazer o sujeito desprender-se de si mesmo, de modo que ele não seja mais o mesmo. É a ideia de uma experiência limite.

Nesse sentido, a carta parece uma forma de dizer disso. A menina que viveu o que viveu não é capaz de voltar a ser o que era antes. A aproximação à outra menina foi capaz de fazê-la desprender-se de si mesma, representando para ela uma experiência limite. No entanto, esse limite é sempre diretamente ligado a um conjunto de valores e regras de conduta a que estamos sujeitos em uma sociedade, o que constitui um sentido de moral. Assim, experiência, dessubjetivação/subjetivação e moral estão imbricadas na constituição dos sujeitos.

Entende-se “moral” como um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Ocorre que essas regras e valores sejam bem explicitamente formulados em uma doutrina coerente e em um ensinamento explícito. Mas ocorre também que sejam transmitidos de maneira difusa e que, longe de formarem um conjunto sistemático, constituam um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, dessa forma, compromissos ou escapatórias (FOUCAULT, 2006, p. 211).

A partir dessa citação, podemos pensar a moral como conjunto prescritivo de código moral, mas também podemos pensá-la como o comportamento real dos indivíduos diante desse código, que pode ser minimamente dois: o compromisso a esses códigos ou a identificação e a vivência das possibilidades de escapatória. Voltando para o exemplo da carta, podemos perceber uma contradição. Por um lado, ela inicia a carta assumindo que tem dúvidas e quer conhecer outra forma de pensar e, por isso, destina a correspondência à professora, aproximando-se dessa possibilidade de fuga do que está posto, desse código que classifica as

homossexualidades em “errado” e “nojento” e que ela também compartilha, em certa medida. Por outro lado, no final da carta, ela parece manter o compromisso com esse código de valores. Ela diz: “*Eu quero sim conhecer mais, só que de verdade quero parar de sentir desejo por mulheres. Eu dormi chorando porque não quero perder algumas pessoas que já estão me magoando nessa área e realmente não quero. Quero aprender a não ter desejo, mas quero mudar, entende?*” Ela revela todo jogo complexo que está posto entre o compromisso e a escapatória a essa moral que está diretamente ligada às práticas de si e aos nossos processos de subjetivação. Ao mesmo tempo em que demonstra uma vontade de romper com esse código de moral, ela tem dificuldades para isso e recorre à escola. Ela coloca uma discussão para a professora que não está prevista. Ela traz algo da vida para dentro da escola. Ela exige outro tipo de professora, como aquela que deve discutir os significados da sexualidade.

Enfim, a escrita que está organizando a carta é uma vontade de saber que está cada vez mais presente no que se refere às homossexualidades, ou seja, aquela mais obstinada e praticada na direção de se desprender de si mesmo, de se desprender de como se conhece. Uma atitude que recorre à escola como esse lugar de saber, que será capaz de dar “armas” para se distanciar dessa perspectiva de assimilação do que convém conhecer. A menina reivindica o seu direito de vivenciar, de experimentar o que, em nosso pensamento, pode ser alterado. Algo que pode ser modificado e que está diretamente ligado à necessidade de pensar diferente para poder experimentar o que é “errado”, “nojento” e, portanto, estranho. “Um exercício filosófico: sua aposta era a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode libertar o pensamento do que ele pensa silenciosamente, e permitir a ele pensar de modo diverso” (FOUCAULT, 2006, p. 197). Romper o silêncio é envolver a escola buscando outro caminho que não seja esse de legitimar o que “já sabe”. Em última análise, podemos pensar que é uma solicitação atual de uma “nova” escola, como aquela em que se pode tentar saber como e em que medida é possível pensar e ser diferente do que se é. Ela poderia continuar pensando silenciosamente, mas prefere chamar a escola e a professora para sua problemática, que, mais do que a problemática da sexualidade, diz da

maneira como ela se coloca para nós, atravessada por esse jogo de saber, poder, prazer, verdade, subjetividade. Ao romper o silêncio, ela demonstra que existem momentos na nossa construção (e isso diz da formação docente e de nossas atuações nas escolas) em que a questão de saber se é possível pensar diferente daquilo que está posto, como comumente se pensa e se perceber e se pensar de outra maneira, é fundamental para continuar a ver e refletir.

4. Segunda carta e do desfecho

Tia me ajuda de novo. Tia eu tô meio fora do meu natural por que tô fazendo oração, etc... na Igreja e tô me esforçando para largar. Tia que é uma coisa que fiz no passado e tá voltando aos poucos, que é o lesbianismo. Tia ninguém sabe disso. Eu até pedi para Mariane parar de brincar que é minha mulher porque me desenvolveu o desejo por mulher de novo. Não por ela, mas por outra pessoa e tô lutando contra isso. Quero casar e ter uma família, mas eu já tive relações sexuais com mulher e não quero que essas vontades voltem. A dança me distrai bastante e espero que você não me trate diferente. Ninguém, nem a Sandra sabe que já tive relações sexuais com mulher. Isso já tem muitos anos, mas voltei a sentir desejo por lesbianismo. Mais vou lutar contra isso com toda minha força, mas não me trate diferente por favor.

A segunda carta também é marcada por um pedido de "ajuda". É um segundo movimento de volta à escola. Podemos pensar que houve uma primeira carta, um primeiro movimento que surge da aluna e vai à escola. Um movimento que vai da aluna à professora. Mais do que um pedido de ajuda é um pedido por uma nova escola, um novo

currículo, uma nova relação com o saber que incluía situações vivenciadas no cotidiano. As cartas evidenciam toda angústia e impaciência em ver resolvido, pelo saber, o que se passa no corpo, capaz de, nessa relação, estabelecer e responder “quem sou eu?” Em última análise, é essa a pergunta que organiza todas as cartas, reforçando a lógica de corpo/saber/verdade/identidade.

No entanto, diante da demora da escola em responder satisfatoriamente o primeiro pedido de ajuda feito na primeira carta, a menina recorre a outra instância de saber: a igreja. A igreja também tem um conhecimento a respeito das homossexualidades capaz de indicar posturas diante do que a menina revela: “*eu tô meio fora do meu natural por que tô fazendo oração, etc... na Igreja e tô me esforçando para largar*”. A menina já traz um novo conhecimento, algo novo em relação à primeira carta, que é a ideia de uma “natureza”. A sexualidade estaria ligada necessariamente ao sexo e ao gênero, como uma correspondência “natural”, ou seja, uma vez nascida de sexo feminino, estaria ligada ao gênero feminino e logo a uma sexualidade natural heterossexual. Segundo Parker (1991), a Igreja Católica, por exemplo, vinculava o discurso da sexualidade ao respeito ao que seria a “natureza humana”. O “certo” e o “errado” estariam determinados a partir dessa vinculação, desconfiando dos “impulsos” sexuais que cediam às paixões, desviando as pessoas de sua “natureza” e de sua relação com a procriação, levando-as às enfermidades e às perversões.

Mas o segundo pedido de ajuda se inscreve na “volta de um desejo”. Embora esteja na Igreja, que parece ter dado uma explicação à homossexualidade e sua conseqüente “cura” – a oração –, esta não parece suficiente. O desejo parece ser mais forte que a consciência e a vontade de se afastar dele. Mas é uma situação paradoxal. Ao mesmo tempo em que não quer, também sente prazer nele. O “não querer” está marcado por um tipo de saber que localiza a homossexualidade no lugar do “errado”, “vergonhoso”, “escondido”. Não é à toa que são recorrentes frases como: “*me ajuda de novo*”, “*tô me esforçando para largar*”, “*tô lutando contra isso*, não quero que essas vontades voltem”, “*vou lutar contra isso com toda minha força*”. Esse investimento em “não ser” envolve outras práticas como casar e ter família, pedir para que as amigas não falem

e brinquem com o desejo por mulheres. Práticas e comportamentos que serviriam como uma confirmação gênero/sexualidade, em que ser mulher é ser heterossexual.

Não quero com isso dizer e marcar que essa menina é lésbica, caindo na mesma lógica que venho problematizando, ou seja, a busca por uma “verdade” absoluta capaz de nos aprisionar em uma orientação sexual. O que busco aqui é colocar em discussão essa relação entre saber/subjetividade. Se ela busca saber quem é no saber da professora ou no saber da Igreja, ela também está marcada por um saber social que diz que gostar e ter desejos por mulheres são suficientes para marcá-la como lésbica como um destino eterno. O imperativo do desejo é um saber/poder que nos liga ao prazer, ao corpo, à necessidade de revelar, pelo menos para nós mesmos, o que sentimos de maneira a definirmos quem somos. O desejo é um saber/poder que define nossas subjetividades.

Referências

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRARI, Anderson. “**Quem sou eu? Que lugar ocupo?**” – Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michel A. & BESLEY, Tina (orgs.). **Por**

que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-40.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões:** a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

Política y sexualidades en la Argentina: reflexiones sobre la democratización institucional de los vínculos erótico-afectivos

Mario Pecheny¹

Introducción

Este trabajo discute sobre la política en relación con los vínculos erótico-afectivos y las prácticas relativas a la sexualidad en la Argentina. Desde la recuperación democrática en 1983, ha habido avances en términos de derechos, libertad, igualdad, autonomía, reconocimiento, para las mujeres, la juventud, y la diversidad sexual y de género (PETRACCI y PECHENY, 2007). En treinta años se modificó la legislación en dirección igualitaria y liberal en materia de derechos de hijos/as, patria potestad, divorcio vincular, violencia sexual y de género; se avanzó en políticas de salud sexual-reproductiva y acceso a insumos anticonceptivos, educación sexual, tratamientos para la infección por VIH (que son de acceso universal y gratuito), y parcialmente en fertilización asistida. Hay ley de cupos por sexo para la representación parlamentaria y sindical, derechos para las trabajadoras domésticas (no así para las trabajadoras sexuales); y matrimonio para gays y lesbianas (a 2014, aproximadamente 7500 parejas del mismo sexo se han casado desde que salió la ley), y reconocimiento de la identidad de género y acceso a tratamientos no condicionados para mujeres y varones trans. En 2014

1 Universidad de Buenos Aires y CONICET

se aprobaron reformas a código civil, con ítems bajo reforma en materia de sexualidad, género y reproducción (incluyendo las “nuevas técnicas”), con la ambigua y explícita redacción de la expresión “vida desde la concepción”, al tiempo que el código penal (en proceso de reforma) excluye de la discusión los artículos concernientes a la penalización de la interrupción del embarazo. El aborto ilegal (no punible en pocos casos, y a menudo con gran dificultad de implementación en el sistema de salud) sigue siendo clandestino y sigue siendo no debatible institucionalmente su legalización – a pesar de la Campaña existente desde el movimiento social y un ante-proyecto presentado en Diputados por unos 70 legisladoras y legisladoras, de diversos partidos.

Metodología

Sobre la base de investigaciones previas en materia de política y sexualidad en Argentina y América Latina (PETRACCI y PECHENY 2006; PECHENY y DE LA DEHESA, 2011), presento datos y argumentos en función de las ideas centrales del artículo, con menos ánimo de demostrar hipótesis o sistematizar hechos (leyes, políticas públicas) que de aportar a un razonamiento, a saber, que ha habido un identificable proceso de democratización política en materia de sexualidad en la Argentina, cuyo análisis echa luz al proceso más general de democratización política y a lo que vamos a denominar como “neoliberalismo”.

Democracia y sexo

La democracia, definida en términos estrictos, implica que el régimen político se oriente por un conjunto de reglas básicas que determinan quiénes gobiernan y cómo lo hacen. En términos un poco más amplios, democracia se refiere a una forma política orientada por algunos principios ético-políticos: igualdad y libertad, sobre todo, a los que se suman otros como la fraternidad o solidaridad, la justicia social, la legitimidad de la búsqueda de la propia felicidad, el reconocimiento de la igual dignidad de todos los individuos...

Cuando se trata de evaluar democracia, hay quienes posan su mirada sobre el régimen político y el estado de derecho: principalmente o únicamente.

Hay quienes se fijan también en la economía y el mundo del trabajo: ¿puede hablarse de mucha o poca democracia según sea la distribución del ingreso? ¿puede hablarse de (algo de, nada de) democracia al considerar las relaciones entre capitalistas y trabajadores/as? Se habla (¿se hablaba?) de democracia socioeconómica, real o sustantiva, contraponiéndola a la democracia política, calificada ésta, a menudo de manera peyorativa, como democracia formal. La pregunta aquí es en qué medida las reglas democráticas, y los principios de libertad, igualdad, etc. evocados más arriba, orientan las prácticas y relaciones en la economía y el trabajo.

Hay quienes, además, se inquietan por lo que sucede en relación con todos estos aspectos de la vida social, según se trate de mujeres o de varones. Porque no da lo mismo, históricamente no ha dado lo mismo, ser mujer o varón, en cuanto al derecho a tener derechos y en cuanto a las condiciones materiales y simbólicas de ejercerlos. La pregunta aquí es por la democracia de género. También se puede pensar aquí incluir las dimensiones de la identidad de género, de la expresión y hábitos de género..., así como otras cuestiones relativas al cuerpo como la diversidad en materia de capacidad funcional, de inteligencia, de salud-enfermedad física y mental, de edad, de estilos de vida, etc.

Democracia política, democracia socioeconómica, democracia de género, en treinta años de democracia en la Argentina, invita a balances. Los balances sobre estas dimensiones de la democracia presentan sus resultados positivos y negativos, sus deudas pendientes, y muchas promesas o esperanzas que de tan incumplidas apenas si nos atrevemos hoy a recordarlas. (Pienso, por ejemplo, en que algún día íbamos a dejar atrás, «superar» decíamos, el capitalismo). Voy a escribir aquí acerca de un tipo de democracia que aún no he mencionado, y de un balance que supera la más optimista de las expectativas de hace treinta años. Voy a escribir sobre la democracia sexual, o más bien, de los procesos de democratización (es decir de incorporación de reglas y principios como

la igualdad y la libertad, y los otros principios mencionados más arriba) en el terreno de las sexualidades, con alguna referencia más amplia al tema de la salud.

La idea central de estos párrafos es la siguiente: el lenguaje de los derechos humanos, aquel que parte del derecho a tener derechos como impugnador de las atrocidades de la dictadura y como fundante de la renaciente democracia, ha tenido su impronta en cada vez más ámbitos de la vida social, entre ellos el de las relaciones sexuales, eróticas, amorosas y afectivas. El lenguaje de los derechos, aun con sus limitaciones y ambigüedades, politiza las relaciones sociales, contribuye a reconocer su carácter contingente y vislumbrar la potencialidad de su redefinición en un sentido más igualitario y libre. La democracia no es solo poder elegir y ser elegida/o, no es solo comer, tener un techo para dormir, y la posibilidad de educarse y trabajar. La democracia, parece, también refiere a que la igualdad y la libertad orienten las prácticas y relaciones sociales en cuyo seno damos lugar a nuestros deseos y nuestros afectos: prácticas y relaciones que pueden ser más o menos igualitarias, libres, violentas o no, satisfactorias o no. Y esto de modo no azaroso, sino sistemático.

El terreno de las relaciones sexuales, eróticas, amorosas y afectivas viene determinado por las relaciones de género: entre mujeres y varones, entre mujeres, entre varones. En nuestro territorio, mujeres y varones han tenido estatus sistemáticamente diferenciales desde la colonia, la independencia, la formación del estado nacional, y todo lo que vino después. Diferenciales en un sentido de privilegio para los varones y en detrimento hacia las mujeres. También el orden de género regula los espacios homosociales, es decir aquellos espacios formados por individuos del mismo sexo: por décadas el sistema educativo estuvo estructurado con instituciones homosociales; también las fuerzas armadas, las principales instituciones religiosas, hasta las prácticas y tribunas deportivas.

Lo sexual y lo genérico están muy imbricados, por lo cual es difícil separar analíticamente la democratización de género (por ejemplo, aquellas cuestiones ligadas al voto femenino, la participación femenina en partidos políticos o sindicatos, la representación política, las cuotas,

los derechos..., o la cuestión de las identidades trans) de la democratización más específicamente sexual.

En estos treinta años de democracia política y estado de derecho, mucho se ha avanzado en la dirección de una democracia de género, y también en la dirección de una democracia sexual. Aun reconociendo la dificultad se desagregar ambas dimensiones, voy a referirme a cómo la democracia tomó en serio a la sexualidad, en una Argentina que tampoco reclamaba tanto sobre estas cuestiones allá por 1983. Mi análisis va a privilegiar las grandes líneas por sobre las sutilezas. Las grandes líneas de democratización de la sexualidad refieren a lo siguiente:

a) El reconocimiento del valor de la sexualidad, independientemente de la reproducción, es decir la generación de hijos/as, a la que pudiera estar asociada:

La sexualidad tiene social y políticamente un valor intrínseco, un valor tan importante para la vida y la identidad de las personas, que da lugar a derechos específicos. El reconocimiento del valor intrínseco de la sexualidad implica entre otras cosas que el Estado y la sociedad brinden los medios para que los individuos, parejas y grupos puedan disfrutar de la sexualidad separándola de la eventual reproducción: acceso a educación sexual, anticoncepción, aborto. (La otra parte de la separación entre sexualidad y reproducción es el reconocimiento del valor de la reproducción, de la procreación, independientemente de la sexualidad a la que pudiera estar asociada. Es decir, el valor asociado a tener y criar progenie se disocia práctica y simbólicamente del vínculo heterosexual – coital: se reconoce el derecho a tener hijos/as por otros medios que el coito heterosexual, y se «asiste» técnicamente, se ayuda a la fertilización a quienes por diversos motivos no buscan o no pueden buscar la reproducción a través del coito; y se reconoce el derecho a la adopción no sólo a las parejas que encarnan el modelo ficcional de la reproducción sexual heterosexual).

b) El reconocimiento de que la heterosexualidad reproductiva no es el parámetro único o privilegiado para que el Estado y la sociedad juzguen los diversos modos sexo-afectivos de relacionarse:

Ligado a esto se encuentra la reformulación de la institución matrimonial, por ejemplo.

c) La ruptura con la estructura binaria del género/sexo: todo el edificio político social está estructurado según un orden de género/sexo binario masculino y femenino:

Para «existir» civilmente en la partida de nacimiento, por ejemplo, hay que inscribir si quien acaba de nacer “es” de sexo «femenino» o «masculino» y ese dato se vuelve condición legal necesaria para pertenecer a la ciudadanía, a la humanidad inclusive. La exigencia del binarismo, llevado al extremo, es la coherencia: quien presenta determinada morfología y apariencia corporal (genital, hormonal, registro vocal, pilosidad, órganos reproductores, vestimenta, uso o no de maquillaje) lleva determinados nombres de pila, debe asumir una identidad acorde con ello (una identidad de género como varón o como mujer) y debe desear sexualmente – y consumir ese deseo – con individuos que tengan el otro género, el otro sexo, definido como opuesto. Esta expectativa ha estructurado históricamente todo nuestro edificio normativo. Todo: desde la partida de nacimiento, a cualquier inscripción institucional del Estado o privada, hasta la muerte, e incluso después. La democratización que implica teñir con los principios de igualdad y libertad, y los otros mencionados más arriba ligados a la pluralidad y la búsqueda de felicidad, también ha comenzado a afectar a este binarismo sexo-genérico heteronormativo. La sanción de una ley de identidad de género en 2012, que autoriza a los individuos a modificar el sexo-género que les fuera atribuido al nacer, es un paso en esa democratización.

Un poco de historia

Los avances en derechos relativos a la sexualidad y género son indisociables en el período del reconocimiento ampliado del derecho a la salud: muchas cuestiones de sexualidad y género avanzaron gracias a imperativos de salud: derechos de las mujeres, jóvenes y adolescentes en materia sexual y reproductiva se traducen en, y avanzan a través de, demandas y políticas de salud reproductiva; derechos de gays y trans

han avanzado impulsados por las respuestas a la epidemia del VIH/sida; etc. La literatura refiere así a una “ciudadanía terapéutica”, es decir la inclusión de sujetos en el seno de las acciones del Estado mediante su inclusión como objetos y sujetos de políticas públicas de salud.

En los primeros años de gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), se derogaron restricciones legales al acceso a anticonceptivos, se equipararon numerosos derechos civiles entre mujeres y varones (patria potestad compartida, por ejemplo) y entre hijos/as matrimoniales y extramatrimoniales, se aprobó el divorcio, y aparecieron las primeras políticas locales y provinciales en salud reproductiva. Cabe decir que la ley nacional 25673 de Salud Sexual y Procreación Responsable se aprobó casi veinte años después del retorno a la democracia: el debate en torno a la ley nacional se había iniciado con motivo de la media sanción en Diputados en 1995, continuó con la pérdida de estado parlamentario en 1997, la nueva media sanción de la Cámara de Diputados en 2001 y concluyó con la aprobación definitiva por el Senado en 2002. Mediante la ley se creó el Programa nacional. En la última década se aprobaron leyes de Educación Sexual Integral, acceso a anticoncepción quirúrgica (ligadura y vasectomía), y otras leyes que promueven el acceso a la regulación de la fecundidad.

Asimismo, desde los noventa (dos períodos de gobierno de Carlos Menem), la ley de cuotas ha permitido la disminución en las brechas de género en los órganos de representación política, incluyendo una proporción considerable de mujeres en la convención de reforma constitucional en 1994 – factor considerado clave para impedir la inclusión en la Constitución del derecho a la vida desde la concepción.

Por ley, la Argentina reconoce e implementa el acceso universal a los tratamientos y medicamentos para las personas que viven con VIH/sida. En esto Argentina (como Brasil o Uruguay) ha sido un raro ejemplo de virtud, aun en los tiempos de la emergencia económica y sanitaria de 2001-2002.

La irrupción en la esfera pública y política de un movimiento gay, lésbico, travesti, transexual y bisexual, al que se agregaron en los últimos años las personas con identidad intersexual (la letra “I” que se agrega a

GLTTB), transgénero y queer – y de cuestiones de derechos relativas a la diversidad sexual, consolidadas en los años noventa, se sumaron al progresivo desarrollo de las temáticas reproductivas hacia un lenguaje de derechos. La clave para comprender los límites a la titularidad y el ejercicio de derechos por parte de personas no heterosexuales pasa por la división entre lo público y lo privado. Desde la Constitución de 1853, lo que depende del orden privado de los individuos, en la medida en que no afecte el orden público, se considera permitido. No obstante, hacia la primera mitad del siglo XX, comenzaron persecuciones sistemáticas a homosexuales, justificadas en edictos policiales, así como las situaciones de chantajes y extorsiones entre otros por parte de las propias fuerzas represivas. Los edictos, vigentes en Buenos Aires hasta 1998, penalizaban la incitación u ofrecimiento al “acto carnal” en la vía pública o llevar vestimentas consideradas como correspondientes al sexo opuesto.

A partir de 1983, la liberalización política y la impronta dejada por el movimiento de derechos humanos surgido durante la dictadura conformaron un contexto favorable al planteo de reivindicaciones de nuevos derechos y al desarrollo de nuevos actores, como los movimientos de gays y lesbianas. Primero se adoptaron normas en materia de no discriminación en general, luego de no discriminación específica en relación con la orientación sexual y el género, y luego de reconocimiento positivo de algunos derechos de la diversidad sexual, tanto a nivel de algunos distritos como nacional.

La Ciudad de Buenos Aires, a través de su Constitución, reconoce la no discriminación por orientación sexual, al igual que la ciudad de Rosario y la provincia de Río Negro. Por otro lado, en diciembre de 2002 se sancionó la ley de Unión Civil en la Ciudad de Buenos Aires. En ese año, la provincia de Río Negro aprobó la ley 3736 de Convivencia homosexual. En 2010, la Argentina se convierte en uno de los primeros países del mundo y el primero en América Latina en reconocer iguales derechos matrimoniales a parejas de distinto y del mismo sexo. En 2012, gracias al involucramiento directo de individuos y organizaciones trans, una avanzada ley de Identidad de género reconoce los derechos

en materia de identidad civil y de acceso a tratamientos hormonales o quirúrgicos para las personas trans.

En los últimos años, durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-hoy), se ha legislado e implementado políticas contra la trata y tráfico de personas, incluyendo la trata con fines de explotación sexual (ley del año 2008 con reforma en 2012). La implementación de esta ley, en el medio de un juicio con alto impacto público (por la desaparición de Marita Verón, plausiblemente a manos de la trata forzada con fines de explotación sexual) ha visibilizado el tema de la violencia ligada a la trata y al mismo tiempo ha traído numerosos problemas a las mujeres que realizan trabajo sexual de manera autónoma, favoreciendo la extorsión y clandestinizando aún más la actividad. En el movimiento social no hay acuerdo sobre cómo debería ser el estatus legal de la prostitución: hay quienes proponen penalizar a los clientes y hay quienes proponen reconocer los derechos laborales y sociales de las trabajadoras sexuales. Este es el debate más álgido en el seno del feminismo argentino hoy.

Coincido con la investigadora Cecilia Varela en que el combate contra la trata de personas ha privilegiado la intervención penal, descartando otro tipo de intervenciones a través del reconocimiento y ampliación de derechos sociales. En nombre de la protección, se violan los derechos de las mujeres que ofrecen sexo comercial, o al menos han sido suspendidos o subordinados al objetivo de ser “rescatadas”. En relación con las perspectivas de análisis y de intervención política, podemos usar este caso para preguntarnos: ¿cómo resolver el tema de la vulnerabilidad de las trabajadoras sexuales (en derechos, en salud) sin atacar al mismo tiempo el estatus de las fuerzas de seguridad, el financiamiento de la política, otros tráficos legales e ilegales, el acceso de las mujeres pobres a la educación y el mercado de trabajo, la protección social integral de la niñez? Las mujeres que hacen trabajo sexual explican en su mayoría que lo hacen para mantener a sus familias y porque no tienen otras opciones beneficiosas, al tiempo que las condiciones de explotación y violencia derivan a menudo del poder político y policial.

Deudas de la democracia argentina

A 2014, el Estado no reconoce el derecho de las mujeres a interrumpir voluntariamente un embarazo. El aborto es ilegal y sigue estando tipificado en el Código Penal como un delito contra la vida, con sanciones para quien lo practica y para la mujer que lo cause o consienta, aunque se contemplan excepciones a la punición, por ejemplo, en el caso de aborto terapéutico o por violación, interpretación que solo recientemente ratificó la Corte Suprema de Justicia.

La legalización del aborto y el acceso universal a la interrupción del embarazo en el sistema de salud es a mi criterio la principal deuda de la democracia en estas materias. Hay proyectos presentados en el Congreso, pero no han sido tratados hasta ahora e inclusive la propuesta de reformas del Código Penal en debate actualmente excluye los artículos relativos al aborto definido como punible.

En los hechos, el acceso a una interrupción voluntaria de embarazo es casi imposible. Cabe aclarar que los estudios de opinión pública muestran el apoyo mayoritario a la despenalización del aborto por los principales motivos, así como el apoyo a poder realizarse un aborto en el sistema de salud y no en la clandestinidad.

Los derechos sexuales y reproductivos se inscriben en la reivindicación de una verdadera igualdad entre las ciudadanas y los ciudadanos, puesto que la libre disposición del propio cuerpo es una condición de la plena autonomía de los individuos sexuados.

Un panorama sobre derechos sexuales no se reduce a relevar su eventual traducción o falta de traducción en legislaciones y políticas públicas. El ejercicio de los derechos (como en el caso de la ley de Identidad de género que implica la accesibilidad a la provisión de servicios muy diversos por parte del Estado) requiere de condiciones y recursos materiales y simbólicos, que no están universalmente disponibles para el conjunto de individuos y grupos.

Estamos hablando aquí de estado de derecho y derechos individuales, de un Estado más o menos activo, de democracia, en Argentina.

¿Cómo se insertan estos procesos en el período actual, y cómo lo calificaríamos a la luz los mismos?

Neoliberalismos y políticas sexuales

En los años recientes, se viene festejando un retorno de la política, de las movilizaciones populares, de avances en términos de justicia social, como si el neoliberalismo hubiera quedado definitivamente superado y sea un problema de otros horizontes del mundo. Conuerdo con la postura de que el neoliberalismo, tal cual como fuera impulsado en la Argentina décadas pasadas, no existe más; pero eso no implica que su impronta no rija todavía las prácticas sociales y políticas, que sus lógicas no estén todavía operando, aun con ropajes populistas o de izquierda.

Dilucidar el post-neoliberalismo implica entonces reflexionar sobre en qué medida y cómo la experiencia política de los últimos diez años reúne: a) elementos “post”, tanto en el sentido de que van más allá temporalmente de la etapa neoliberal como en el sentido de que niegan discursivamente al neoliberalismo; b) elementos del “neo” liberalismo tal como ha sido hegemónico durante décadas en la región y que diera lugar a una estructura de relaciones sociales y económicas y un estatus específico de lo político; y c) elementos del “liberalismo” clásico, aquél del lenguaje de los derechos humanos, el estado de derecho y la autonomía de los individuos.

La hegemonía del discurso neoliberal se ha resquebrajado frente a la re-politización de cuestiones cuya resolución se pretendía dejar al orden auto-regulado del mercado y/o a la intervención técnica de los (saberes) expertos. Particularmente en las últimas dos décadas reemergieron movimientos sociales de base territorial, populares, fuertemente movilizados en sus demandas socioeconómicas e identitarias que han integrado cuestiones de género y sexualidad, en el contexto de discursos populares ligados a la pobreza, la marginalidad, el acceso al trabajo o la tierra. Estos modos articulados entre movilización por la exclusión socioeconómica se ligan con otras dimensiones histórico-culturales que incluyen a la juventud, el género y la sexualidad.

Teniendo en cuenta esos procesos, ¿hasta qué punto el régimen político y el Estado al procesar las demandas sociales, incluyendo las sexuales, transforman su carácter despolitizador y hasta qué punto mantienen la lógica neoliberal que ha venido rigiendo su “gubernamentalidad”? La propuesta del término post-neoliberalismo apunta a dar cuenta de la tensión presente en esta yuxtaposición de sentidos y de las paradojas que de allí resultan.

Los rasgos atribuidos al prefijo neo, en relación con neoliberalismo, siguen estando entre nosotros. Las transformaciones estructurales que produjeron los gobiernos neoliberales de los años ochenta y noventa han creado regímenes políticos y culturas neoliberales, en el contexto de Estados y economías neoliberales. A pesar de los cambios percibidos, seguimos hoy viviendo en tales culturas y regímenes políticos, y en tales Estados y economías, cuyas reglas formales y de sentido común hegemónico perduran.

El neoliberalismo se definía, entre otros rasgos, por la construcción de la política como instrumental: primacía de la lógica económica; propuesta de ajuste estructural y desmantelamiento del Estado; priorización de la costo-efectividad en la evaluación de políticas públicas; desconfianza de la política al presuponer un orden social como orden natural, auto-regulado; explosión tecnocrática de los discursos positivistas de políticas basadas en la “evidencia”; segmentación y especialización de las políticas y la política, como resultado tanto de los requerimientos de reducción presupuestaria como de eficacia en el impacto supuesto de la acción estatal; ONGización y profesionalización de los movimientos sociales; ideología del fin de las ideologías; etc. Finalmente, otro rasgo del neoliberalismo para destacar aquí es la explícita, pero ideológica y falsa, despolitización de la política.

La política estado-céntrica, aquella que había depositado por décadas en el Estado y sus instituciones la resolución de los conflictos y desigualdades sociales, había sido atacada críticamente. Para ello, el proyecto neoliberal implicaba también acotar y reducir las demandas sociales, consideradas por definición imposibles de ser procesadas todas al mismo tiempo. En tal contexto, los lazos y redes sociales, las

organizaciones colectivas, particularmente entre los pobres, fueron debilitadas o destruidas, al tiempo que la salud y educación públicas, las universidades públicas, la protección social, etc. sufrieron procesos de descentralización y privatización – no siempre alcanzadas, debido a la resistencia y movilización colectivas.

Sin embargo, en este régimen neoliberal que siguió a la crisis de la deuda y políticas de ajustes estructurales, se alcanzaron avances claves en derechos en materia de salud, sexualidad y género, avances incluso impensables por la propia militancia al inicio de las transiciones democráticas. Desde los años noventa, se produjeron reformas legales y políticas públicas en salud reproductiva, género y sexualidad, incluyendo reconocimiento a los derechos en estas materias para adolescentes y jóvenes, mujeres, lesbianas, gays y trans.

Estos pasos progresistas en términos de política sexual, reproductiva y de género pueden explicarse por los tres “componentes” del post-neoliberalismo. Comencemos con el componente neo, relacionado con la lógica económica, la costo-efectividad y el discurso de la modernización. Como recordáramos, las políticas neoliberales apuntaban a resolver la crisis fiscal del Estado (“achicar los gastos”), tanto como a disciplinar a los actores sociales: siguiendo esa lógica, avances en anti-concepción, salud reproductiva, y derechos sexuales (en el contexto del sida) han sido perfectamente compatibles con las políticas sociales focalizadas y los procesos de ONGización. El sida, la salud reproductiva (a veces en tanto política de planificación familiar o política demográfica de control de la natalidad), e incluso la desnutrición y la pobreza proveyeron un discurso impersonal, técnico, para legitimar leyes y políticas que habrían podido ser construidas como cuestiones de derechos sexuales, por ejemplo la garantía a la accesibilidad a métodos anticonceptivos. Muchos derechos gays han sido alcanzados gracias a la epidemia de sida, ventana de oportunidad que volvió a la población homosexual objeto de políticas públicas; muchos derechos de las mujeres han sido alcanzados gracias a las altas tasas de mortalidad materna por aborto y tasas de embarazos no buscados, las cuales permitieron legitimar, cual

imperativo externo, medidas en anticoncepción o educación sexual, o prevención de la violencia sexual y de género.

Los gobiernos neoliberales y las instituciones globales promotoras de políticas sociales focalizadas han aceptado, y aceptan, más fácilmente aquellos argumentos formulados en términos de “salud” (construidos como imperativos técnicos impersonales, no-políticos), que aquellos formulados en términos de derechos y justicia social, o de reconocimiento ciudadano de sujetos políticos. Estos modos de “abrir el juego” legítimamente a nuevas problemáticas y nuevos sujetos siguen operando hoy, cosa que saben muy bien las ONG y líderes de todo el espectro social.

Además, algunos avances en derechos a la salud, sexuales y reproductivos han sido instrumentales para los enfoques neoliberales: estos avances permitieron a los gobiernos ahorrar dinero, homogeneizar poblaciones, y controlar a actores sociales potencialmente radicalizados.

En otro orden de cosas, puede mencionarse una consecuencia no menor: la implementación de reformas legales y de políticas públicas han dado origen o alentado cuantiosas ganancias privadas: p.ej. las compañías farmacéuticas que fabrican los medicamentos para el VIH o las empresas productoras de anticonceptivos y preservativos, los proveedores públicos y privados de salud, etc., hacen más dinero si un número mayor de personas acceden a insumos, medicamentos y tratamientos. A través de estos procesos, movimientos sociales y nuevos sujetos han adquirido derechos de ciudadanía pero en calidad de ciudadanía terapéutica u otras similares, conformándose en ONG con cuentas en el banco y balances anuales, a menudo más ocupadas en producir informes de relatorías que en alentar movilizaciones en las calles. Medidas que podrían leerse como “de justicia social”, como el acceso universal a medicamentos, han sido construidas como des-radicalizadas y traducidas en políticas y leyes instrumentales.

Por último, en un sentido más amplio y más ampliamente conocido, las políticas neoliberales son coherentes con el tradicional acceso de nuevos sujetos de derechos a través del mercado, los ciudadanos en tanto consumidores, la ciudadanía concebida como mercado: mercado

de las técnicas de reproducción asistida, mercado de la noche, mercado de sitios de Internet... El neoliberalismo no ha sido pues incompatible con el avance de derechos.

Yendo hacia atrás en el tiempo y en la genealogía teórica, el segundo componente es el aspecto liberal del neoliberalismo y el post-neoliberalismo tal cual apareció en las experiencias políticas post-dictatoriales en la última parte del siglo XX. Traigo esto en un segundo momento analítico (es decir, luego de describir en este texto al neoliberalismo), pues la intención no es describir el fenómeno / lenguaje liberal en los años ochenta sino mencionar su impronta en el período neoliberal y post-neoliberal. Recordemos entonces que el liberalismo de los derechos, el estado de derecho y la democracia política, fue redescubierto en la noche negra de las dictaduras. La arbitrariedad de los asesinatos y la tortura realizados desde el Estado dio lugar a resistencias que se hacían en nombre de derechos inalienables: a la vida, a la libertad, a la justicia. Este componente liberal refiere aquí al discurso de los derechos personales, a la autonomía, la igualdad, y la libertad.

Luego de las dictaduras y regímenes autoritarios y casi totalitarios, el discurso de los derechos humanos devino lengua franca, construcción universal de las reivindicaciones políticas, leyes y políticas públicas en Argentina. De la resistencia y protección ante la violencia estatal, en el lenguaje de los derechos como derechos negativos (es decir, que el Estado se abstenga de violarlos) enseguida se pasó a visiones de los derechos más proactivos (es decir, que el Estado proteja derechos y que el Estado promueva las condiciones para ejercerlos), con nuevos temas y sujetos politizados a través del lenguaje de los derechos.

Una dinámica de derechos humanos permitió así, progresivamente, la constitución de una agenda de justicia social y de justicia sexual, la formación de sujetos sexuales y movimientos sociales en torno del género, la salud y la sexualidad, en un contexto más global donde la salud, la reproducción y la sexualidad fueron cada vez más construidas políticamente como asuntos de derechos. En los años noventa y 2000 fue apareciendo en encuentros, documentos y leyes la expresión “derechos reproductivos”, luego también “derechos sexuales”.

No voy a extenderme sobre el componente de derechos liberales que se re-instaló en los años ochenta, sino cerrar con la afirmación de que este componente “resistió” a los embates del neoliberalismo que lo presupone y lo niega, y que reaparece en tiempos post-neoliberales (populistas, de izquierda) dándole un matiz individualista y pluralista a partidos, gobiernos y regímenes que antaño se caracterizaron por negar activamente tal matiz.

El tercer componente: post-neoliberalismo. El uso de prefijos es un problema, no una respuesta válida al desafío de la definición. Pero al menos hace visible el problema: la post-modernidad (ya) no es la modernidad a secas, aunque no sepamos bien qué es; lo mismo que el post-marxismo, el post-feminismo... A veces el agregado del prefijo es útil pues se puede volver a sacar: finalmente el post-feminismo no es tan post, la post-modernidad tampoco.

Volviendo al asunto de caracterizar al período actual como post-neoliberal, digamos que si bien, a nuestro criterio, las estructuras neoliberales aún están en pie, la calificación de “post” es correcta para caracterizar las experiencias políticas que vivimos hoy. Estamos siendo testigos de una repolitización de la política: de la retórica, legitimidad, identidades, y movilización social, el discurso de los derechos humanos nuevamente se radicalizó, en los términos de memoria y justicia. Asistimos a un renacimiento del discurso de la justicia social y las apelaciones al pueblo y a la igualdad socio-económica. En este dinámico marco, los derechos y sujetos sexuales y de género han reformulado sus reivindicaciones en nombre de la igualdad, la democracia, la justicia social, al tiempo que las perspectivas teórico políticas post coloniales e interseccionales adquieren mayor relieve.

La interseccionalidad de ejes de opresión (género, sexualidad, clase, raza, etnia, educación, estilos de vida, y trabajo) se hace evidente. En todos estos asuntos subyace una complejidad que la organización de las demandas en cuestiones decidibles o legislables y en políticas públicas intenta reducir con fines de objetivación política y procesamiento institucional. Cuando los actores pasan de una relación de exterioridad al estado y la política institucional a formas diversas de vinculación con

los mismos, se ven desafiados a traducir sus reclamos en legislaciones y políticas públicas, incluso de integrarse activamente en redes de políticas públicas o aun en el aparato gubernamental y del estado.

En suma, una pluralidad de viejos y nuevos actores han luchado no sólo por la inclusión de sus demandas en las agendas de deliberación pública y de toma de decisiones sino por el derecho de participar en la conformación de los procesos político-formales donde tales agendas se definen. Casos emblemáticos incluyen al género y la sexualidad y otros tópicos novedosos de esta articulación entre el populismo de la justicia social y el liberalismo de los derechos asociados a estilos de vida individuales.

La impronta del liberalismo político y democrático reinstaurado en los ochenta con el discurso y práctica de los organismos de derechos humanos y que devino en lenguaje de múltiples demandas, no disminuyó ni ante los embates despolitizadores del neoliberalismo y su “gente”, ni ante la restitución populista de un sujeto “pueblo” que muchas veces fue y es hostil a un lenguaje de derechos de raigambre individualista y plural. El campo del género y la sexualidad (aun cuando persista la deuda del aborto ilegal) muestra cómo han podido articularse discursos y prácticas populistas/de justicia social con reivindicaciones caracterizables como individuales, liberales, progresistas o pequeño-burguesas, y dotadas de manera novedosa de un cariz popular y transformador.

El caso del matrimonio igualitario ha mostrado esta confluencia de discursos liberales, neoliberales y post-neoliberales o de justicia social. Elementos liberales se articulan en el discurso populista como demandas populares a partir de las cuales se construye una frontera interna de exclusión respecto de un bloque de poder conservador que, desde la dictadura hasta el neoliberalismo, conculcó derechos, reprimió la protesta, concentró el poder económico, en definitiva, aplastó la promesa de la democracia como ampliación de derechos básicos –“se come, se cura, se educa”, y también “se disfruta”– y la transformó en reglas formales de competencia entre élites. En esta clave, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género (como en otro orden, la de muerte

digna) le dan al kirchnerismo un matiz modernizador capaz de articular un conjunto de demandas liberales.

Propuse usar la expresión “post-neoliberalismo” para describir analíticamente un período y una experiencia política, a la luz de temas sexuales. La yuxtaposición de prefijos, poco feliz a la lectura, expresa sin embargo la coexistencia de lógicas políticas que son paradójales pero no contradictorias. El lenguaje liberal de los derechos, las exigencias neoliberales de la impersonalidad tecnocrática y la costo-efectividad, y las renovadas interpelaciones a la justicia social y al pueblo movilizado, construyen simultáneamente sentidos políticos que dan forma tanto a las políticas públicas en materia de salud, género y sexualidad, como a las reivindicaciones sociales que una pluralidad de actores pugnan por instalar en la esfera pública. Todo esto en el marco de un sistema sanitario fragmentario que reproduce y contribuye a reproducir las desigualdades sociales (de clase, género y todas las demás dimensiones y clivajes). El liderazgo político y el Estado no se deciden a encarar ningún tipo de reforma estructural.

La politización de las cuestiones de salud, género y sexualidad implica para los actores pero también para las y los intelectuales, el reconocimiento de las estructuras sociales y la historicidad que las producen. El momento actual, más allá de la retórica y la épica restauradoras de la política populista y de izquierda, muestra un panorama más matizado, en el que lenguajes y lógicas políticas aparentemente en tensión logran combinarse para conformar un campo paradójico en el que se dan hoy las disputas por los derechos sexuales, y no solo los sexuales.

Conclusiones: Matrimonio igualitario sí, aborto no

Roberto Gargarella (en CLÉRICO y ALDAO, 2010) analiza la dificultad de los detractores del matrimonio igualitario para encontrar argumentos aceptables en democracia y estado de derecho capaces de oponerse a la libertad y la igualdad (incluyendo la igualdad ante la ley) que sustentaban el proyecto de ampliar el acceso a la institución matrimonial.

El matrimonio igualitario se discutió en la lengua franca del liberalismo democrático: la igualdad y la libertad, el consentimiento, la pluralidad de formas de buscar la felicidad, etc. Pero también se discutió con otros discursos *a priori* conservadores: la defensa de la familia, ahora pluralizada, por ejemplo. La defensa de los niños y niñas que forman familia con bajo la tutela de una pareja del mismo sexo, la estabilidad de las parejas, la sucesión y la herencia. Y un recién llegado que nunca se había ido: el amor romántico. Un poderoso discurso que prendió públicamente como argumento para legitimar una política, fue el amor, el que triunfa con todo y a pesar de todo. Un amor ante el cual ningún villano, ni siquiera el Estado, puede enfrentarse pues su fuerza es conocida y reconocida por todo el mundo. Un amor que – habiéndose derrumbado los discursos utópicos redentores a través de la política – se mantiene como utopía individual y social, como parámetro de felicidad y de éxito, como mercado y horizonte inapelable.

El matrimonio igualitario (con todos sus componentes de normatización, articulación con el consumo y el aparato social de protección a través del Estado y del mercado también, su re-imbricación de lo sexual con lo amoroso y vincular estable) consiguió re-definir el marco de interpretación de la homosexualidad, desde un mal tolerable (enfermedad / no-enfermedad, práctica innata o involuntaria) o no-discriminable, a un bien positivo articulable con los sentidos de felicidad considerados aceptables y aceptados por nuestra sociedad. Hizo “positivas” las demandas de la diversidad sexual, positivas en tanto transformables en leyes y políticas públicas, en tanto acción efectivamente ejecutada por gobiernos, poderes y Estado, y positivas en un sentido moral-ético y “evolutivo” (dirección).

El aborto no ha logrado re-definirse en un sentido similar (PETRACCI, PECHENY, CAPRIATI y MATTIOLI, 2012). La cuestión de la vida destruida que implica interrumpir un embarazo prevalece por sobre la defensa de la vida de la mujer y la pareja que han engendrado ese embrión, y por sobre la apuesta por la familia, el amor, los proyectos, el futuro (y el presente y el pasado). El aborto pareciera ser defendible solo en su carácter oficioso, nunca oficial, siempre como

mal menor. Aun cuando mujeres y varones refieran que – las más de las veces – abortan para criar mejor a los hijos e hijas que ya están, o que vendrán pero en otro momento personal, conyugal, social, etc., en el momento adecuado.

En ambos casos, matrimonio y aborto, hay razones de mercado y de capitalismo que abonan los avances en derechos. Para el matrimonio igualitario, han funcionado. Todavía no lo han hecho con el aborto legal y accesible en el sistema de salud, lo cual sería más costo-efectivo que su actual clandestinidad; y lo cual abriría también un mercado de prestaciones y mercantilización.

El amor y la familia, junto con la vida, han podido articularse a la demanda de matrimonio igualitario pero aún no a la demanda de aborto legal.

Referencias

CLERICO, Laura y ALDAO, Martín (Orgs.) **Matrimonio igualitario.** Perspectivas sociales, políticas y jurídicas. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

JELÍN, Elizabeth y HERSHBERG, Eric. **Constructing Democracy:** Human Rights, Citizenship, and Society in Latin America. Boulder: Westview Pres, 1996.

PECHENY, Mario y DE LA DEHESA, Rafael Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. In: Correa, Sonia y Parker, Richard (Orgs.). **Sexualidade e política na América Latina:** histórias, interseções e paradoxos. Rio de Janeiro: ABIA/SPW. 2011. p. 31-79.

PÉREZ, Germán. Genealogía del quilombo. Una exploración profana sobre algunos significados del 2001. In: PEREYRA, Sebastián, PEREZ, Germán y SCHUSTER, Federico (Orgs.). **La huella piquetera.** Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001. La Plata: Ediciones Al Margen, 2008.

PETRACCI, Mónica y PECHENY, Mario. **Argentina:** Derechos humanos y sexualidad. Buenos Aires: CEDES-CLAM, 2007

Activismo lesbico una propuesta de intervencion al conocimiento

Norma Mogrovejo¹

La apertura de los estudios sobre la disidencia sexual en América Latina en los espacios académicos, aunque de manera lenta y temerosa, está siendo posible gracias a que los estudios de las mujeres o de género abrieron la discusión y posicionaron la necesidad e importancia de tales áreas de estudio. Si bien la institucionalización de los estudios de las mujeres o de género ha sido parte del proceso de democratización y los proyectos modernizadores de los estados latinoamericanos, su instauración no ha sido fácil debido fundamentalmente a que los espacios universitarios, no han dejado de ser bastiones de poder de la intelectualidad masculina tanto de derecha como de izquierda.

La experiencia de los estudios de las mujeres aparece como una necesidad estratégica de los movimientos feministas a principio de los 80s, en plena dictadura militar, fuera de la universidad, con ONGs feministas desde donde llevaron a cabo programas académicos dirigidos a profesionales y estudiantes de ciencias sociales y humanidades. Con la recuperación de la democracia, muchas de estas profesionales se reinsertaron en la universidad, aunque en general mantuvieron su pertenencia y parte de sus actividades científicas en los centros de investigación privados.

1 Professora pesquisadora da Universidade Autônoma da Cidade do México, coordena o Curso de Teoria Lésbica no Programa Universitário de Estudos de Gênero (PUEG) na UNAM.

Si bien los estudios de las mujeres y género inician como la ampliación estratégica y activista de las feministas académicas en los campus universitarios, a diferencia de la experiencia norteamericana y europea, donde los “women´s studies” se constituyen como un “brazo académico del feminismo” con una perspectiva global y política de las discusiones teóricas en torno a la problemática de las mujeres y sus perspectivas de transformación, en América Latina el ingreso y la institucionalización implicó temas sin mucha articulación tratando de buscar legitimidad en los ámbitos del conocimiento. En la mayoría de los casos iniciaron seminarios de especialización ligados a carreras de psicología, sociología o antropología los que se convirtieron posteriormente en programas de maestrías y doctorados.

Si bien el activismo feminista en sus inicios fue crítico a los procesos de institucionalización, defendieron la autonomía como estrategia de transformación del sistema patriarcal y sus instituciones desde procesos de creatividad y el ejercicio de libertad. Las académicas feministas propugnaban espacios propios que permitan avanzar en la generación de propuestas teóricas sin tener que justificar cada uno de los conceptos. Sin embargo, muy pronto los procesos de institucionalización tomaron lugar dentro de los espacios universitarios sin dejar mucho margen de acción.

El pasaje del concepto de sexo en la concepción original de los estudios de la mujer, al de género, lleva implícito un ámbito simbólico. El género o la perspectiva de género es una forma de observar la realidad para identificar las asimetrías (culturales, sociales, económicas y políticas) entre mujeres y hombres. La idea de la institucionalización de la perspectiva de género nace en los círculos de activistas y teóricas feministas de Europa y Estados Unidos en la década de los años sesenta como una técnica para remediar las desventajas de las poblaciones de mujeres en condiciones de *desarrollo y bienestar*, en los ámbitos económicos, educativos, laborales, de derechos humanos y de salud, entre otros a través de la igualdad de derechos y la integración de las mujeres a los espacios de poder público-políticos.

Fue hasta la década de los años setenta en el marco de las Conferencias mundiales de la mujer organizadas por Naciones Unidas y

por los intereses de las agencias internacionales de desarrollo en que los gobiernos manifiestan interés por insertar a las mujeres en sus proyectos económicos. A partir de que en la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (México, 1975) surgió la idea de que los gobiernos debían construir mecanismos internos para mejorar la situación de las mujeres, el Consejo de Europa elaboró herramientas teórico-metodológicas para implementar la institucionalización de la perspectiva de género (1990) y las presentó en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, en Beijing. A partir de entonces, ciento ochenta y un Estados miembros de la ONU se comprometieron a integrarla en sus leyes, planes, programas y políticas.²

Tanto los procesos de institucionalización de la perspectiva de género como del movimiento feminista y los movimientos sociales en general, coincidieron con el ingreso de la globalización, la mundialización de la economía neoliberal y los ajustes económicos impuestos por dichas agencias como el Banco Mundial, el BID, ONU, etc. Políticas y que se tradujeron en la reducción de la acción del Estado en favor de la empresa privada y la acumulación del capital en pocas manos. El objetivo primordial de la globalización es proporcionar al capital el control total sobre el trabajo y los recursos naturales y para ello debe expropiar a los trabajadores cualquier medio de subsistencia que les permita resistir un aumento de la explotación. Y dicha expropiación no es posible sin que se produzca un ataque sistemático sobre las condiciones materiales de la reproducción social y contra los principales sujetos de este trabajo, que en la mayor parte de los países son mujeres. La situación de las mujeres se ha empobrecido en todo el planeta.

Desde su inicio la concepción de las desigualdades de género estuvo orientada al desarrollo más que a una transformación de las lógicas de relación de un sistema patriarcal de dominación.

2 Citlalin Ulloa Pizarro, La institucionalización de la perspectiva de género Disponible en: México: una política pública en transición. analisispublico.administracionpublica-uv.com/wp-content/.../08/1.pdf

Federici nos plantea que la perspectiva a considerar los problemas a los que se enfrentan las mujeres como un asunto de “derechos humanos” y a intentar priorizar las reformas legales como las herramientas básicas de la intervención gubernamental no consigue desafiar el orden económico mundial que es la raíz de las nuevas formas de explotación que sufren las mujeres.³

Para algunas académicas, el pasaje a los estudios de género ha sido más tolerada y académicamente más aceptable: “para la academia es mucho más fácil asimilar los estudios de género que el feminismo, siempre identificado por los sectores más resistentes con la militancia y no con la ciencia”.⁴ Si el concepto de género permitió romper con el cerco del *ghetto*, para algunas tuvo un efecto perverso de tornar a las mujeres invisibles, así el género se convierte en un concepto eufemístico que oculta al sujeto. Galindo afirma que el género ha servido para implementar políticas redistributivas, no para subvertir el orden social a partir de entender que las mujeres somos un sujeto político. “Una cosa es impugnar, subvertir y cuestionar el sistema; y otra muy distinta es demandar inclusión”.

Las perspectivas políticas de los estudios de las mujeres o de género en la región han tendido más hacia la lógica institucional y de apego a las políticas públicas del estado. Así, la docencia e investigación han estado dirigidas principalmente a la formación de especialistas en planeación estratégica y de políticas sociales desde la óptica de género; a fin de que las estudiantes se inserten en los espacios de poder estatal como Institutos, Secretarías o Consejos de la mujer, como asesoras de diputados, senadores y funcionarios de gobierno, consultorías en organismos nacionales e internacionales dedicados a la temática de la mujer y/o como docentes universitarias, a quienes se les ha denominado

3 Silvia Federici. Revolución punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Disponible en: http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map36_federici.pdf

4 Costa y Sardenberg 1994, 389 Teoría e praxis femenista na academia: Os Núcleos de Estudos sobre a mukher nas universidades brasileiras. Revista de estudios feministas [Rio de Janeiro]: 387-400.

tecnócratas del género, debido a la especialización académica, muchas de ellas, no asumiéndose incluso feministas.

Andrea D’Atri afirma que las feministas en dichos años en su mayoría salieron a conquistar representatividad, ganar cuotas y visibilidad política. Se dedicaron a la política de la identidad, abandonando cualquier análisis vinculado con las condiciones sociales de existencia, en el plano económico, político y cultural. Se pasó del “camino de la insubordinación a la institucionalización”. Podríamos decir que algunos feminismos fueron incorporados o cooptados a lineamientos de acción de organismos de poder internacionales, lo que dio lugar a las llamadas “expertas”, otrora militantes.⁵

Los estudios de la Disidencia Sexual

Junto a las mujeres desde mediados de los 60s, otros sujetos como lesbianas, homosexuales, travestis, transgéneros, bisexuales, intersexuales, luchaban por la transformación de su situación de discriminación y abrieron la discusión teórica respecto un ámbito central para la comprensión de su situación de subordinación, la construcción política de la sexualidad, el deseo, los géneros y los cuerpos en el ámbito de la disputa democrática.

Las primeras tesis sobre lesbianismo y homosexualidad en espacios universitarios, obligaron a la academia a cuestionar la censura, el desprecio y la moral impuestos sobre los temas de sexualidad y la disidencia sexual como ámbitos epistemológicos. Se inician entonces estudios que exploran la acción de nuevos sujetos que cuestionan principalmente las configuraciones del poder y las relaciones sociales desde los ámbitos de la sexualidad. No sin dificultades, algunas universidades abrieron centros de investigación, diplomados, cursos de pre y posgrado, se han organizado grupos de discusión, congresos, coloquios, etc., que aportan al entendimiento de la problemática.

5 Andrea D’Atri, *Feminismo Latinoamericano. Entre la insolencia de las luchas populares y la mesura de la institucionalización*, 2005, en <http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2005>.

Sin embargo, la carencia de una perspectiva crítica a las realidades poscoloniales de la región y la sumisión intelectual frente a los análisis nor-occidentales, nos advierten de los mismos riesgos de la institucionalización de los estudios de género, y la posibilidad de que la academia, se convierta también en centros de adiestramiento y tecnocratización de especialistas en “*diversidad sexual*” que propugnen mediante derechos, la inclusión de la disidencia sexual a los valores de la heterosexualidad o busquen insertarse en los ámbitos estatales e impulsen la apertura de secretarías, ministerios, consejos y organismos que sectorizan los sujetos y diluyen la problemática.

En ese sentido la crítica al papel de la academia en los procesos de transformación son vitales, así como el cuestionamiento al papel de los intelectuales orgánicos. Algunos análisis sobre las construcciones epistémicas hechas desde la academia feminista y la diversidad sexual nos advierten de la posición subalterna y colonial frente al conocimiento occidental.

Breny Mendoza advierte que las feministas latinoamericanas no pudieron desarrollar un aparato conceptual y una estrategia política que les ayudara a entender y negociar mejor las relaciones neocoloniales que estructuran la vida del subcontinente, que

el saber feminista latinoamericano se ha construido a partir de la dislocación del conocimiento de su localidad geocultural, con teoremas venidos de realidades ajenas. Paradójicamente, nos dice, esta disfunción del aparato conceptual de las feministas conduce al final a un desconocimiento de lo que le es verdaderamente particular a América Latina y a una práctica política de mayor impacto.⁶

6 Mendoza, Breny, La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. Disponible en: http://media.wix.com/ugd/1f3b4c_4b4fc9c69d30059e91571ae5c897dda7.pdf

Gioconda Herrera en su estudio sobre las investigaciones desarrolladas en el campo del género nos muestra una explosión de investigaciones dirigidas al campo de la identidad y señala como las mismas, por un lado, se limitan a la mera descripción y sin poder indagar en cómo estas identidades se producen dentro de contextos específicos de poder; y por el otro, no han permitido estudiar la manera en que se articulan diferentes categorías de identidad entre sí.

Siguiendo los ejes de preocupación, estrategias y conceptualizaciones legitimados en los países centro, estos estudios se han focalizado fundamentalmente en el estudio de las sexualidades disidentes y la identidad de género sin poder dar cuenta del irremediable entrecruzamiento de estos órdenes (de la producción del deseo, la sexualidad y el género) con los de raza y clase, ni aún la manera en que el estatuto del sujeto de la identidad sexual y de género se estaría produciendo dentro de una determinada constitución de los estados nación latinoamericanos dentro de contextos de herencia colonial, y colonización discursiva.

En este tenor Herrera concluye que:

“Bajo la influencia de algunos feminismos y la política de identidades, el reconocimiento de la heterogeneidad, la particularidad y la diversidad ha ganado cada vez más terreno” [sin embargo] “En la práctica, tanto académica, política y del desarrollo, este reconocimiento tiende a quedarse en lo formal y descriptivo. En ese sentido surgen algunas interrogantes: ¿cómo articular analíticamente el género, la raza, la etnicidad, la clase social para explicar la desigualdad social que atraviesa y obstaculiza todo proceso de desarrollo en nuestros países, más allá de la mera descripción?...”.

En coincidencia con algunas de las hipótesis de Mendoza, el estudio de Herrera estaría mostrando como en un contexto como el

latinoamericano la producción de una reflexión sobre la identidad y sobre los cuerpos del feminismo se ha desarrollado en base a marcos conceptuales importados, sin que mediaran intentos de reapropiación que permitieran aterrizar ese cuerpo (muchas veces abstracto de la pregunta por el género) en la materialidad de los cuerpos racializados, empobrecidos, folclorizados, colonizados de las mujeres y disidentes sexuales latinoamericanas. La constatación de esta ausencia de los cuerpos indígenas, afro y carenciados del continente en esta reflexión sobre el sujeto del feminismo y la necesidad de ampliación de sus límites, es preocupante y a la vez sintomática de cómo la producción de conocimientos aún en esta etapa de “descenramiento del sujeto universal del feminismo aún contiene la centralidad euronorcéntrica, universalista y no logra zafarse de esa colonización histórica por más que la critique”, como nos alerta Ochy Curiel.

En base a ese ejemplo, Espinosa (2009) propone que las agendas de debate y los temas relevantes de investigación feminista de la región no sólo están siendo atrapadas (colonizadas) por los marcos conceptuales y analíticos de los feminismos del norte, sino que juegan un papel sumamente productivo en la universalización de tales marcos interpretativos y de producción contemporánea del(a) sujeto(a) colonial. Lo que estoy intentado denunciar aquí, nos dice, es que si efectivamente existe una colonización discursiva de las mujeres y las sexualidades del tercer mundo y sus luchas, eso no sólo ha sido una tarea de los feminismos hegemónicos del Norte sino que estos han contado con la complicidad y el compromiso de los feminismos hegemónicos del Sur, dado sus propios intereses de clase, raza, sexualidad y género normativos, legitimación social y estatus quo.

Así, tiene fundamental importancia denunciar el nexo entre poder y conocimiento, a la vez que hacer visible las implicaciones políticas y materiales de esta producción de conocimientos y discursos sobre la mujer y las sexualidades disidentes (construida monolíticamente) del tercer mundo.⁷

7 Espinoza, Yuderkis, Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional.

El éxito de los discursos performáticos, desontologizadores y la teoría queer en los espacios académicos, grafica este fenómeno, y da cuenta de las preferencias teóricas a priorizar, lo que conlleva algunas paradojas.

Lo queer es un concepto que surge de la práctica irredenta de los disidentes sexuales más marginales en Estados Unidos, quienes cuestionaban al movimiento homosexual hegemónico su práctica integracionista a los valores de la heterosexualidad y el mercado neoliberal. Arrebatado por la academia se transforma en un concepto formal, aún cuando su significado original es crítico con categorías normalizadoras e institucionalizantes. Como efecto, muchos investigadores salieron a campo a investigar a la fauna “rarita” y novedosa. Lo novedoso de la propuesta desontologizadora, dejar de ser, hombre, mujer, lesbiana, homosexual, trans, hace referencia al lugar de tránsito, del “movimiento libre”, Epps nos comenta *pocos practicantes de la teoría queer en Estados Unidos se preguntan hasta qué punto el valor de “movimiento libre” podría ser cómplice del “mercado libre”* y recuerda a quienes se les podría olvidar que “queer” no sólo puede calificarse de muchas maneras, también es capaz de producir sus propias normatividades- sus propias autocríticas.⁸

Si bien la academia hizo perder a lo queer la fuerza y el sentido transgresor, institucionalizándolo, el uso del concepto *queer* en América Latina y en contextos hispanos ha tenido malas interpretaciones, si bien su traducción coloquial como insulto equivaldría a adjetivos como “marica, puto, machorra, tortillera, torcido, etc.” No tiene aún la fuerza reinterpretativa de *queer*. Sin embargo, el uso de la palabra *queer* en inglés, en un contexto latinoamericano, suena *fashion*, elegante, en contraste con lo abyecto del sentido original. Lo que nos lleva a una necesaria reflexión sobre la colonización de las lenguas, de la occidentalización forzada que hablamos en América; lenguas coloniales siempre

Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v14n33/art03.pdf>

8 Epps, Brad. “Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría *queer*”. *Revista Iberoamericana* 225 (2008): 897-920.

dispuestas a encontrar más fashion lo que se dice como importado aunque sea un insulto, a costa aún de tergiversar el sentido de una lucha.⁹

De hecho, algunas universidades latinoamericanas, han aceptado con mayor facilidad apoyar cursos, programas o actividades denominados “queer”, que – a decir de sus impulsores –, no hubieran tenido la misma aceptación de haberse presentado como “lésbico”, “homosexuales”, o “LGTTTTB” o disidencia sexual. Si bien este hecho tiene un efecto positivo en términos de la apertura de espacios para la disidencia sexual en la academia, vale la pena reflexionar sobre los efectos de la colonización del pensamiento a través del lenguaje que fija primacía para los espacios geopolíticos en la definición de la cultura, conocimiento y discursos.

Descolonizar y despatriarcalizar la academia

Tomando la propuesta de Julieta Paredes y María Galindo de la necesidad de descolonizar para despatriarcalizar¹⁰, como una tarea imprescindible de nuestras realidades latinoamericanas, la tarea de despatriarcalizar la academia implicaría principalmente descolonizar las construcciones epistémicas occidentales, feministas o no, que han universalizado no sólo a los sujetos, sino, principalmente, las lógicas de interpretación.

¿Qué significa entonces despatriarcalizar la academia en nuestros contextos?

El patriarcado es la matriz de opresión más profunda de todas las sociedades y los sistemas políticos y económicos. Es la estructura sobre la cual están construidas jerarquías sociales más complejas que la expresión única del poder masculino sobre las mujeres. Por eso, precisamente,

9 Gargallo, Francesca. “A propósito de lo queer en América Latina”. *Blanco Móvil* 112-113 (2009): 94-98.

10 Galindo, María, No se puede descolonizar, sin despatriarcalizar. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=179089> Paredes, Julieta, Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador. Disponible en: <http://www.gobernabilidad.org.bo/documentos/democracia2011/Ponencia.Paredes.pdf>

los cambios sociales que no toquen la profundidad de dichas estructuras, representan un maquillaje en el funcionamiento de dichas estructuras de opresión.¹¹

El sometimiento a las mujeres y la persecución de la homosexualidad, han sido estructuras coloniales sobre las se han construido los Estados-Nación latinoamericanos. Es con los hombres que los colonizadores guerrearon y negociaron, y es con los hombres que el estado de la colonial / modernidad también lo hace. Para Arlette Gautier, fue deliberada y funcional a los intereses de la colonización y a la eficacia de su control la elección de los hombres como interlocutores privilegiados: “la colonización trae consigo una pérdida radical del poder político de las mujeres, allí donde existía, mientras que los colonizadores negociaron con ciertas estructuras masculinas o las inventaron, con el fin de lograr aliados” (2005: 718) y promovieron la “domesticación” de las mujeres y su mayor distancia y sujeción para facilitar la empresa colonial.¹²

El matrimonio, ese invento cristiano que trajo la colonia, sirvió de marco para encerrar, someter y obligar a las mujeres al servicio sexual y el trabajo doméstico gratuito en favor de los hombres y el capital.

Laura Rita Segato (2012) señala que las diversas formas de sexualidad encontradas en el Abya Yala fueron duramente perseguidas mediante normas y amenazas punitivas introducidas para capturar las prácticas en la matriz heterosexual binaria del conquistador, que impone nociones de pecado extrañas al mundo aquí encontrado y propaga su mirada pornográfica.

Esto nos permite concluir que muchos de los prejuicios morales hoy percibidos como propios de “la costumbre” o “la tradición”, aquellos que el instrumental de los derechos humanos intenta combatir, son en

11 Paredes, Julieta, ¿Qué es el feminismo comunitario? Disponible <http://seminarioscideci.org/presentacion-de-los-libros-el-tejido-de-la-rebeldia-que-es-el-feminismo-comunitario-y-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario/>

12 Segato, Laura, *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*. Disponible en: http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf

realidad prejuicios, costumbres y tradiciones ya modernos, esto es, oriundos del patrón instalado por la colonial modernidad. En otras palabras, la supuesta “costumbre” homofóbica, así como otras, ya es moderna y, una vez más, nos encontramos con el antídoto jurídico que la modernidad produce para contrarrestar los males que ella misma introdujo y continúa propagando (las políticas antihomofóbicas).¹³

En esa lógica de ideas, despatriarcalizar desde la academia debe suponer fundamentalmente desheterosexualizar las producciones epistémicas y en consecuencia la lógica de las relaciones sociales, la división del trabajo y en general el ejercicio del poder.

Breny Mendoza, introduce la heterosexualidad en los análisis del mestizaje como dispositivo de poder, en la conformación de la sociedad colonial y postcolonial de Honduras, apunta tres elementos: Primero, la vinculación entre conquista, racismo y sexualidad, desde donde explica la invasión de los cuerpos de las mujeres, a través de actos de violación sexual cometidas por hombres españoles sobre mujeres indígenas o negras, o en algunos casos en el marco de relaciones efímeras. Segundo, el carácter heterosexual y el factor reproductivo que regulan el régimen de familia patriarcal en un sistema de castas. Tercero, el hecho de que el sistema de castas conduce a una condición de ilegitimidad y de bastardía del mestizo durante la Colonia, lo cual afectó su masculinidad e identidad hasta hoy día.

El mestizaje, producto de la imposición sexual en su cruce por la variable raza, muestra diversos escenarios que estructuran la pirámide de las castas y el destino social de los sujetos, así, mestizas, peronas, pardas, saltapatrás, zambas, indias, etc, nos dice Mendoza, dan cuenta que el concepto de mestizaje ha sido construido como una categoría heterosexual, pues implicó el producto híbrido de la relación entre el español y la mujer indígena, a través de la apropiación de sus cuerpos, de su sexualidad y su fuerza de trabajo. Señala, además, cómo las relaciones homosexuales, en tiempos de la conquista y de la sociedad colonial, fueron silenciadas y eran consideradas irrelevantes en la noción de mestizaje porque no eran “realmente

13 Segato, *ibídem.*

amenazantes” a la pirámide social. Por otro lado, contrario sensu, varias fuentes subrayan que la supuesta homosexualidad (y lujuria en general) de las y los nativos fue denunciada con horror por la iglesia y la Santa Inquisición, como una manera de presentar los pueblos colonizados y esclavizados como inmorales, pecadores y por tanto, merecedores de su suerte.

No hubo cabida para lo femenino-mestizo, ni para la indígena, la negra o la mulata. Las mujeres fueron suprimidas o representadas como “reposeo del guerrero”, ausentes en su subjetividad, siempre asumidas como madres, hermanas, abuelas o amantes solidarias, no como entes activos de la vida pública.

La construcción de la identidad nacional se organizó con base a políticas nacionales de asimilación y/o blanqueamiento, cuando “lo indio” o “lo negro” se convirtió en un “problema”, bajo el argumento que su permanencia significaba el atraso. Si bien había un reconocimiento de la nacionalidad de los y las indígenas, por haber nacido en un territorio nacional en el plano jurídico, en el plano social y político fueron excluidos. La nacionalidad les fue a menudo negada a la gente negra, porque se asumieron primero como simples posesiones de sus amos, y luego, como extranjeros y extranjeras. Las facilidades a la inmigración masiva de personas europeas bajo el argumento de resolver el problema de “desolación” de los territorios, expresaba una política de racismo de Estado. Entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, aunque había una amplia reserva de mano de obra indígena y negra, no se acudió a ella, argumentando que no contribuiría al desarrollo, al tiempo que se otorgaba nacionalidad a migrantes europeos y europeas para “mejorar la raza americana”.¹⁴

Así, la construcción de Nación tiene un significado profundamente heterosexual, en su texto *La Nación Heterosexual*, Ochy Curiel (2013) analiza la nueva constitución colombiana promulgada en 1991 como instrumento jurídico, teórico y político de la nación, bajo las dimensiones de un contrato heterosexual basado en la diferencia sexual,

14 Mendoza, Breny, *La desmitologización del mestizaje en Honduras: Evaluando nuevos aportes*, Disponible en: <http://istmo.denison.edu/n08/articulos/desmitologizacion.html>

lo que imprime a la constitución y a la nación misma la característica de un régimen político.

De todas las propuestas que llevaron los indígenas, afrodescendientes, mujeres y disidentes sexuales a la Asamblea Nacional Constituyente, nos dice Curiel (2013), quedaron las que se enmarcan en el Estado liberal, que aunque en su momento hayan sido un gran avance político como la igualdad de derechos, la participación política, el reconocimiento de las mujeres jefas de hogar, los derechos de parejas (heterosexuales) etc., las que tenían que ver con la libre opción de las mujeres en torno a la maternidad no pasaron, porque eran precisamente las propuestas que, aunque ligadas a la institución de la maternidad, referían fundamentalmente a la autonomía de los cuerpos y la sexualidad de las mujeres, aunque fuera en el marco de la heterosexualidad.

Aunque la Constitución Colombiana define la nacionalidad como base de la ciudadanía, afirma Curiel (2013), puede ser utilizada para limitarla, como es el caso de muchas mujeres y lesbianas migrantes. Aunque la nacionalidad se obtiene por derecho, la ciudadanía está limitada cuando el régimen de la heterosexualidad actúa como demarcador de derechos, por ejemplo el acceso al trabajo y a la vivienda, llevando a situaciones de precariedad y de inseguridad no sólo a nivel local, sino también transnacional, más aún cuando por efectos de la mundialización se genera una división sexual y racial internacional del trabajo que empuja fundamentalmente a lesbianas y mujeres del Tercer Mundo a migrar y a establecer, sin quererlo, relaciones heterosexuales para conseguir papeles y estabilizar su situación migratoria. En ese sentido, la nacionalidad y la ciudadanía son afectadas directamente por el régimen heterosexual.

Con diversos ejemplos que exhiben a la Constitución como ley suprema que fija los límites de un Estado moderno y sus poderes, muestra Curiel (2013) cómo ese Estado, sobre todo, condiciona y orienta las relaciones de sexo, además de “raza” y clase. Ese “contrato social y sexual” surgió de la negociación entre las fuerzas políticas y sociales y contó también con el agenciamiento de los grupos subalternizados, los cuales fueron “incluidos” parcialmente. Sin embargo, quienes poseyeron

el privilegio de prescribirla, fueron en su gran mayoría, los grupos que han sustentado el poder político, económico, social, sexual y racial.¹⁵

Si la Nación es heterosexual, el Estado como organización social, económica, política soberana y coercitiva, formada por un conjunto de instituciones no voluntarias, que tiene el poder de regular la vida nacional, también lo es.

La mayoría de definiciones acerca del Estado coinciden en su carácter de dominio y monopolio de la violencia para el ejercicio del poder. Para Marx, no es el reino de la razón ni del bien común, sino de la fuerza y del interés parcial; no tiene como fin el bienestar de todos, sino de los que detentan el poder; la salida del estado de naturaleza coincidirá con el fin del Estado. De aquí la tendencia a considerar todo Estado una dictadura. Así pues, lejos de ser la expresión del bien común, es la expresión de relaciones de poder, de hegemonías históricas; en ese contexto el Estado es estructuralmente patriarcal y en consecuencia, heterosexual.

Actualmente hablamos del Estado fallido cuando un Estado manifiesta un fracaso social, político, y económico, por tener un gobierno tan débil o ineficaz, que tiene poco control sobre vastas regiones de su territorio, no provee ni puede proveer servicios básicos, presenta altos niveles de corrupción y de criminalidad, refugiados y desplazados, así como una marcada degradación económica. En un sentido amplio, el término se usa para describir un Estado que se ha hecho ineficaz, teniendo sólo un control nominal sobre su territorio, en el sentido de tener grupos armados desafiando directamente la autoridad del Estado, no poder hacer cumplir sus leyes debido a las altas tasas de criminalidad, a la corrupción extrema, a un extenso mercado informal, a una burocracia impenetrable, a la ineficacia judicial, y a la interferencia militar en la política. Características de la mayoría de los Estados latinoamericanos debido a la reducción de la acción efectiva que el neoliberalismo impone a los estados, a los intereses de

15 CURIEL, Ochy. *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación, en la frontera (GLEFAS) y Brecha Lésbica*, Colombia, 2013.

las transnacionales en la explotación irrestricta de los recursos naturales, lo que obliga al exilio de indígenas y campesinos a zonas urbanas dentro o fuera de sus países. De la misma manera que lo provoca la presencia del narcotráfico, el feminicidio, los crímenes de odio, la impunidad impuesta por la ineficacia de los sistemas de justicia, la corrupción, son algunas de las razones que caracterizan nuestros estados como Estados fallidos. Problemas en los que la pobreza, la raza, el género y la preferencia sexual, están indisolublemente cruzados. En este sentido, las apuestas tanto a los análisis y acciones estadocéntricas parecieran encaminadas a reforzar ese estado calamitoso de la política, que excluye a gran parte de sectores no hegemónicos.

En ese sentido, descolonizar, despatriarcalizar y desheterossexualizar la academia, implica diseccionar la presencia de una episteme construida desde intereses políticos de un poder también heterosexual, y en consecuencia, replantear el análisis del estado heteropatriarcal como centro de las lógicas de pensamiento y de la acción. Esta apuesta implica volver la mirada sobre las experiencias comunitarias fuera de los marcos del estado, que han logrado seguridad comunitaria, justicia distributiva, intercambio de productos, protección de la naturaleza, defensa de su cultura, etc.

El activismo académico implica pues poner en cuestión las construcciones epistémicas e institucionales, las relaciones sociales, incluidas las amorosas, que se presentan como incuestionables, únicas y verdaderas. El entendimiento de nuestras realidades fundamentalmente para transformarlas, requiere de la deconstrucción de las certezas del conocimiento. En tal sentido, desgranar el ejercicio del poder heteropatriarcal en los distintos momentos históricos implica poner en cuestión la naturalización de la historia donde el sujeto hombre, heterosexual, blanco, ilustrado, padre de familia, monógamo, es el único intérprete y transformador de la realidad. El activismo académico nos compromete a reflexionar sobre el significado de la supuesta inexistencia de las lesbianas en la historia, como sujetas productoras de conocimiento y como creadoras de transformación.

Referencias

COSTA y SARDENBERG. 389 Teoría e praxis feminista na academia: Os Núcleos de Estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras.

Revista de estudios feministas. Rio de Janeiro. 1994.

CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual**. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación, en la frontera (GLEFAS) y Brecha Lésbica, Colombia, 2013.

D'ATRI Andrea, **Feminismo Latinoamericano. Entre la insolencia de las luchas populares y la medida de la institucionalización**, Disponible en http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2005_2005.

EPPS, Brad. “Retos, riesgos, pautas y promesas de la teoría *queer*”. **Revista Iberoamericana**, 2008.

ESPINOZA, Yuderkis. **Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos**: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v14n33/art03.pdf>.

FEDERICI, Silvia. **Revolución punto cero**. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Disponible en: http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map36_federici.pdf.

GALINDO, María. **No se puede descolonizar, sin despatriarcalizar**. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=179089>.

GARGALLO, Francesca. “A propósito de lo queer en América Latina”. **Blanco Móvil**, 2009.

MENDOZA, Breny. **La desmitologización del mestizaje en Honduras: Evaluando nuevos aportes**. Disponible en: <http://istmo.denison.edu/n08/articulos/desmitologizacion.html>.

MENDOZA, Breny. **La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano.** Disponible en: http://media.wix.com/ugd/1f3b4c_4b4fc9c69d30059e91571ae5c897dda7.pdf.

PAREDES, Julieta. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador.** Disponible en: <http://www.gobernabilidad.org.bo/documentos/democracia2011/Ponencia.Paredes.pdf>.

PAREDES, Julieta, ¿Qué es el feminismo comunitario? Disponible <http://seminarioscideci.org/presentacion-de-los-libros-el-tejido-de-la-rebeldia-que-es-el-feminismo-comunitario-y-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario/>.

PIZARRO, Citlalin Ulloa. **La institucionalización de la perspectiva de género.** Disponible en: México: una política pública en transición. analispublico.administracionpublica-uv.com/wp-content/.../08/1.pdf.

SEGATO, Laura, **Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.** Disponible en: http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf.

A (in)visibilidade da mulher nos livros didáticos e a Historiografia de Gênero/ Reflexos na sala de aula

Maria de Lourdes Lose¹

Introdução

A partir de análises realizadas em livros didáticos, considerando as questões de gênero, é possível perceber, através de leituras, imagens, fotografias e desenhos, como a mulher é apresentada e/ou silenciada nessas obras.

Considerando que, mesmo com as novas tecnologias, com a diversidade de instrumentos que podem ser utilizados para enriquecer o ensino-aprendizagem, é também verdade, que muitas escolas não têm acesso a esses meios. Nessa perspectiva, o livro didático assume, ainda, papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem estabelecido entre educadoras/es e alunas/os.

Compreende-se as críticas severas que a forma de elaboração dos livros recebe, desde a centralização da sua confecção, passando pela abordagem dos temas e, em muitos casos, como, na questão da História das mulheres, a construção de lacunas ou ausências sobre como elas participaram/participam da construção histórica.

De acordo com Sonia Regina Miranda (2004), a partir de 2005, ocorreu uma transformação na área de História,

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG.marialose13@yahoo.com.br

de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo o tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores (MIRANDA, 2004, p. 127).

Como discorreu a autora, embora com ações políticas adotadas, mesmo reconhecendo que houve avanços importantes e correções de rumo na condução da elaboração de livros didáticos, observam-se, ainda, ausências de abordagens de alguns temas. As mulheres, mesmo que sejam apresentadas por meio de ilustrações, não são citadas nos textos. Quando o são, isso é feito reforçando uma construção social dos papéis reservados a mulheres e a homens.

Verifica-se que há insuficiência, ou até mesmo ausência, da representação do tema gênero, feminismo, mulher, sexualidade, igualdade de direitos entre mulheres e homens, entre mulheres e mulheres e entre homens e homens, seus papéis na sociedade, sob outra ótica, na construção histórica.

Além disso, é importante que os/as educadores/as oportunizem o debate na sala de aula, pela compreensão de que tal discussão se faz necessária para romper com determinados paradigmas que ainda perpassam a sociedade. Compreendendo-se que os conteúdos das mensagens existentes nos livros exigem das/os profissionais da educação uma disposição de se apropriar do tema profundamente, a fim de distinguir e romper com os estigmas referenciados na ideologia dominante, bem como superar a submissão ao texto do livro, exclusivamente.

A partir do entendimento de que os fatos históricos podem ser representados de maneiras diferenciadas nos livros didáticos e que a reprodução social, sem crítica baseada em seus conteúdos, contribui para a manutenção do “status quo”, deixa-se obscurecida uma importante discussão relacionada ao tema, que é a questão do “poder”, entendido na sua forma mais abrangente, ou seja, poder político institucional, poder econômico/social, poder no espaço público, e também no espaço privado,

e poder religioso. Nessa análise sobre o poder, pensa-se ser indispensável que o gênero e suas nuances sejam estudados, porque não há neutralidade no tratamento diferenciado, reduzido, muitas vezes, com que as mulheres são retratadas.

A utilização da palavra “gênero” tem uma história que se funda a partir de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays, lésbicas, transexuais, transgêneros. Sua raiz vem das lutas por direitos humanos, civis, por igualdade e respeito.

Devido às diferenças hierárquicas construídas entre as relações de homens e mulheres e as várias concepções a respeito da significação de mulher e de homem, surge a dificuldade de identificar a construção do sujeito “mulher”. Para tal, faz-se necessário compreender a origem dessas diferenças, sua construção e o compromisso de desconstruir esse paradigma de superioridade hierárquica, seja nas relações de poder institucional, como também nas relações pessoais, no ambiente familiar, no espaço privado.

Verifica-se que o espaço escolar não tem contribuído para superar as diferenças construídas socialmente. Há distinção entre meninas/meninos, mulheres/homens, entre outras, ainda presentes no âmbito da escola – há a delimitação de espaços utilizando-se símbolos, códigos de linguagem. Com a manutenção das práticas, tornam-se “naturais” as diferenças entre mulheres e homens, como se essa ordem não pudesse ser alterada. Qualquer rompimento com as “normas” estabelecidas, logo vem a censura e a exigência do “enquadramento”.

Entende-se que o espaço escolar configura-se como o local de saberes. Espaço que possibilita discussões, visando fomentar a crítica a fim de contribuir para a formação de sujeitos capazes de buscar a reflexão sobre os processos de transformação. Considerando esse contexto, afirma-se a necessidade da crítica na utilização dos livros didáticos.

Partindo dessa constatação, é fundamental que todos os aspectos que compõem o universo escolar levem em conta os recursos materiais existentes para a execução do projeto educacional.

Quando se fala no gênero mulher e em sua participação no livro didático, percebe-se que, a depender de como ela é apresentada

no contexto sócio-histórico, mantém-se ou interrompe-se o caráter da superioridade masculina em que a hegemonia desse gênero continua sobrepondo-se historicamente.

Se a escola é a instituição reconhecida como espaço para mediar a construção de uma sociedade justa, igualitária, com mulheres e homens politizados/as, a fim de compreender os embates sociais em que alunos/as/educadores/as estão inseridos/as. O espaço escolar é o ambiente onde as discussões de gênero devem se desenvolver, vez que nesse espaço convivem pessoas de sexos e gêneros distintos, sejam educadores/as e/ou estudantes.

A responsabilidade de educadores/as é, portanto, enorme. A depender de como ocorrem as relações nesse ambiente, haverá a manutenção do “status quo”, ou a mudança no sentido do respeito às diferenças. Então, os estudos das questões de gênero nos livros didáticos transformam-se em rica oportunidade para a constituição de consciências críticas na formação cultural de alunas/os. Para que isso ocorra, faz-se necessário que tenhamos educadoras/es formadas/os que consigam perceber as ausências desses temas nos livros didáticos e utilizar esse fato para problematizá-los.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1988) garantem, em seus temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo), discussão das questões de gênero no âmbito da escola. Na apresentação dos temas transversais nos PCN's, o texto diz:

A educação para a cidadania requer que as questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (BRASIL, 1988. p. 25).

relações de dominação patriarcal do mundo real
(CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 6).

Pela compreensão da importância do livro didático na sala de aula, como atividade do curso de Mestrado Profissional em História, buscou-se analisar o livro História: Rio Grande do Sul, cujo autor é Felipe Piletti, direcionado ao 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, e relacionar as categorias “gênero”, “mulher”, buscando identificar sua presença e ausência no referido livro. Tal abordagem deu-se pela compreensão de que esse tema transversal deve ser devidamente explicitado na historiografia – história das mulheres, feminismo, gênero. Acrescenta-se o objetivo de trabalhar uma história local, dando ênfase às categorias já citadas. Entende-se que a ausência desse enfoque no livro didático oferece oportunidades para a inclusão do tema na sala de aula, justamente propondo analisar o processo de silenciamento ou apagamento das representações do gênero feminino no manual escolar analisado.

Não será aqui detalhado o trabalho, somente alguns tópicos. Logo ao início da análise, observou-se que, na sugestão de tarefas para alunas/os, o autor utilizou sempre o feminino para se referir à educadora/r que esteja na sala de aula, exemplo: “... com a ajuda da professora”, “... se necessário peçam ajuda à professora”. Assim, avalia-se que, para o autor, o ensino dos anos iniciais é ocupado pela imagem da professora. Através dessa indicação, o autor acabou por reafirmar, por meio da sua linguagem, que há espaços masculinos e espaços femininos. Após, foi realizada, por meio de uma análise de conteúdo, uma tabela analítica, formada pela categoria mulher e por unidades de referência que lhe atribuíam qualidades (mulher em luta; mulher frágil; mulheres no trabalho; mulheres nas expressões culturais), como forma de perceber que tipo de representação o autor conferiu ao gênero feminino na construção da História do Rio Grande do Sul.

Observa-se que, embora o autor relacione as mulheres com a História do RS, nota-se que há ausência de referência sobre elas nos textos, mesmo quando ilustrações as apresentam. No capítulo sobre “os primeiros habitantes do Rio Grande” (PILLETI, 2010), mantém-se a

Ainda assim, mesmo que a legislação preveja a discussão, é justamente em temas transversais que dificilmente se dá o debate. E, quando ocorre, é pelo empenho pessoal da/o professora/or. Percebe-se, então, que, a despeito de o discurso documental prever que se efetive tal debate, ele não ocorre como política pública realmente efetivada.

Voltando aos livros didáticos, nota-se um distanciamento entre o que está previsto nos PCN's e nos conteúdos da maioria dos livros didáticos, principalmente nas questões de gênero e orientação sexual. Com relação às mulheres, elas continuam sendo apresentadas como coadjuvantes dos homens e a eles submetidas. Há que considerar as históricas relações de poder que secundarizaram o papel das mulheres, o que faz com que, em muitos casos, elas continuem ignoradas.

A historiografia reproduz, majoritariamente, a construção de espaços exclusivamente masculinos na representação histórica, havendo, portanto, uma opção por um tipo de história que dá conta somente da vida dos homens.

E a pergunta – o material didático (o livro) propõe levantar dúvidas quanto a essas construções das relações de poder que vêm definindo o que é masculino e o que é feminino há séculos?

Então, se o livro não ressalta essas diferenças de tratamento, educadores/as devem utilizar a ausência da figura das mulheres na construção histórica para problematizar as identidades de gênero.

Nesse caso, torna-se fundamental falar sobre as mulheres, porque este é o gênero que ora aparece secundarizado, ora está ausente da historiografia utilizada no livro didático.

Quando são abordadas a ausência ou o silêncio sobre mulheres, é essencial ter em conta que esse silêncio é, algumas vezes, subjetivo; em outras, objetivo. Não é um “acaso”. Há um contato através do discurso, entre língua, escrita e ideologia.

Segundo Eni Orlandi, “o não-dizer liga-se à história e à ideologia” (ORLANDI, 2011, p. 12).

Então, a partir dessas constatações, verifica-se a necessidade de buscar novas formas de linguagem, a “linguagem inclusiva”, a fim de “desconstruir as estruturas identitárias binárias e excludentes, como

homem-mulher, heterossexual-homossexual, reproduzidas socialmente” (DINIS, 2008, p. 477-492).

Na atualidade, na Academia, para a construção de artigos, trabalhos científicos, não há “espaço” para a utilização de uma forma de linguagem que respeite e reconheça as diferenças, que não conserve, através dessa manifestação escrita, uma forma excludente, que ainda continue utilizando a palavra “homem” para designar todos os seres humanos.

Recentemente, o Brasil viveu um interessante debate sobre se a designação do termo “presidente” da república deveria passar a ser utilizado no feminino. Ainda nos dias atuais esse debate está presente. Alguns veículos de comunicação fizeram a clara opção pela manutenção do termo presidente, mesmo que tenhamos uma mulher exercendo esse cargo. Entende-se que essa flexão é também uma forma de luta por garantia de direitos iguais. Há, embora às vezes inconsciente, uma reação ideológica. A necessidade de fazer essa discussão com as várias áreas do conhecimento está cada vez mais evidente, principalmente quando se tem a clareza de que a linguagem é também um veículo de manutenção do “status quo”, já que, por meio dela, mantemos as interpretações criadas. Até porque a língua está diretamente relacionada ao poder. Há uma linguagem erudita, fruto da norma culta e a linguagem “popular”. Observa-se que, se um indivíduo das classes populares projeta-se socialmente e ainda não incorporou as falas cultas ao seu linguajar, logo é ridicularizado ao se manifestar da maneira que lhe é usual.

Segundo Carboni e Maestri,

[...] na maioria das línguas, o gênero feminino dissolve-se por detrás do masculino, expressando-se ideologicamente a ocultação patriarcal objetiva da mulher pelo homem. Assim naturalizado no uso costumeiro, o conceito linguístico, por meio do caráter aparentemente abrangente, sintético e neutro do gênero masculino, impõe sua essência social, reforçando as

confusão entre o nome da cidade do Rio Grande e o estado do Rio Grande do Sul. Os habitantes representados na ilustração são indígenas, participando de uma manifestação por terras em Porto Alegre. Na foto, aparecem, em primeiro plano, várias mulheres, mas não há nenhuma referência textual sobre isso. Além disso, o capítulo é nomeado “primeiros habitantes...”.

Se houver percepção do/a educadora/a em chamar atenção sobre esse fato, de que mulheres ali estavam em luta, supera-se a ausência do texto no livro, podendo oportunizar-se a solicitação aos alunos de outras fotos, outras manifestações, ou não, que apresentem mulheres e homens em uma caminhada conjunta.

São alguns exemplos de como é possível usar as ausências, os silêncios, para oportunizar profícuos debates em sala de aula.

Avalia-se que o/a historiador/a tem compromisso multiplicado em relação à (des)constituição dos paradigmas de gênero constituídos ao longo dos períodos históricos. Ressalte-se que houve uma brutal resistência por parte da Academia, majoritariamente masculina, para aceitar a categoria gênero como parte integrante da história.

Não há novidade para aquelas pessoas que se têm dedicado a estudar sobre como os papéis foram definidos para mulheres e para homens. Nesse caso da profissão de historiador/a, isso vai para além da concepção biológica segundo a qual, para mulheres, deveriam estar reservados trabalhos que precisassem utilizar seus atributos da sensibilidade subjetiva. Sua formação não permitiria sucesso em atividades que exigissem raciocínio lógico e, também, em virtude da “falta de tempo”, já que precisavam cuidar dos afazeres domésticos. Assim, somente os homens tinham tempo para se engajarem em atividades extra-casa, como pesquisas em bibliotecas, ensino em universidades, atividades das quais a história profissional dependia. É possível perceber, então, porque as histórias “mais conceituadas” diziam respeito aos homens. Na história política, quem a história profissional escolheria para estudar? Obviamente os homens, até porque o Estado, que financiava grande parte da ciência histórica, proporcionava somente aos homens plenos direitos de cidadania.

Foi fundamental o ingresso das mulheres, a partir dos anos de 1970, nas universidades brasileiras, onde criaram núcleos de pesquisa. Sendo ou não feministas assumidas, entenderam que o momento exigia que os temas relacionados às mulheres passassem a fazer parte dos estudos que trouxessem à tona a história das mulheres no passado, como também das suas histórias – daquelas mulheres, naquele momento, ou seja, uma história feminina contada por mulheres.

A categoria gênero, contudo, possibilita também os estudos sobre a masculinidade. Antropologia, História e Sociologia, de maneira interdisciplinar, começam a investigar a masculinidade. Pode-se entender que os homens passam a ser estudados sob outro enfoque, não mais como um ser universal.

A forma como a mulher escreve a sua história e escreve a história é onde se percebe como a experiência é fundamental; a partir da vivência, ela subverte a ordem e, antes da teoria, vem a experiência. Essa maneira de relatar a história, que explicita os acontecimentos do cotidiano em mínimos detalhes, traz uma forma diferenciada de historiografia. Essa historiografia feminista busca democratizar os espaços da construção histórica, não se atendo ao que foi, ao longo dos tempos, compreendido como História. Não elege grupos/setores sociais economicamente considerados superiores ou elites, pelo contrário, expõe aqueles grupos historicamente alijados da historiografia tradicional, como bem refere Michelle Perrot no título de sua obra “Os Excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros”.

No estudo da história científica e de sua profissionalização, encontramos os dados que relatam o período em que as mulheres conseguiram ingressar nesse campo. Nos idos do século XVIII, elas começam a ser percebidas no campo da história. Eram reconhecidas como amadoras, trabalhavam em casa. Muitas vezes, desse trabalho resultava a subsistência familiar. Em muitos casos, trabalharam para pais, irmãos ou maridos historiadores, contribuindo e, até mesmo escrevendo inteiramente, os livros que depois eram assinados pelos homens, na maioria das vezes, sem qualquer referência ao trabalho feminino.

As mulheres escreviam para o mercado e os homens participavam de ambientes mais “elevados”, estavam nas universidades.

Há relatos que registram que as mulheres que viveram a época das Revoluções Francesa e Americana deixaram ricas contribuições para conhecer o período sob outra ótica. Ainda são restritos os trabalhos que apresentam as mulheres como reais protagonistas do processo político da Revolução Francesa.

Mesmo tendo que estabelecer, por exigência acadêmica, um método de análise do feminismo, é preciso levar em conta a necessidade de, para além da discussão do método, fazer com que chegue às salas de aula, aos grupos organizados, aos movimentos sociais a busca pela discussão desse tema, gênero/feminismo. Essa discussão precisa dar-se de maneira que as pessoas a compreendam e, a partir daí, possam promover as mudanças que sejam necessárias.

O feminismo tem importante papel a exercer na resistência, ou seja, na mudança entre as relações de poder. Entende-se que essa resistência deve se dar tanto individual como coletivamente.

A mudança social dá-se pela contradição, por forças econômicas, políticas e culturais. A partir da análise do papel social da mulher no livro didático, a sua invisibilidade na historiografia e a ausência de reflexão sobre o porquê dessa invisibilidade é que se poderá constatar como o fato de não haver discussão sobre o tema na sala de aula se reflete no âmbito da comunidade, da cidade.

É preciso considerar a importância de se proceder a uma renovação historiográfica sob a ótica de novas relações de gênero, para além dos estudos de mulheres “notáveis”, as quais adquiriram alguma visibilidade social em virtude de atuação em determinado campo (educação, política, esporte, cultura...). Há muitas mulheres que têm atuação social no dia a dia, seja no trabalho, seja informal, e, mesmo participando da construção da história de suas cidades, não são consideradas, não são reconhecidas.

Percebe-se que, ainda que tenham ocorrido avanços sobre os debates de gênero no espaço acadêmico, essas reflexões estão distantes da informação histórica contida nos livros didáticos. Há uma distância entre o saber repassado na universidade e o material que compõe os

livros didáticos. Mesmo que o debate crítico se faça na universidade, essa criticidade está ausente dos livros didáticos.

Há ainda um predomínio do homem como agente da história, agravando-se pelo fato de os livros não apresentarem análises que demonstrem as relações de poder entre os sexos, mantendo, assim, ausente o debate de gênero. Nesse sentido, o ali contido e/ou silenciado passa a ser verdade absoluta, eis que é o material de estudo da maioria de alunas/os nas escolas brasileiras.

Assim, o livro didático reproduz valores e reafirma as posições consolidadas socialmente e ideologicamente, sem oportunizar o contraditório.

Importante ressaltar que há outros meios possíveis de enriquecer o ensino/aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a revista Carta na Escola, a qual oferece ricas contribuições para levar para a sala de aula em todas as áreas do conhecimento. No exemplar de nº 82, dezembro/2013, há uma instigante matéria sobre transgêneros e os sofrimentos vividos por pessoas que “sentem inadequação extrema com o sexo biológico de nascimento”. Nesses casos, o desconhecimento e/ou o preconceito estão presentes no espaço escolar.

No mesmo número da revista citada, há também uma matéria sobre cidadania, que enfoca a violência contra a mulher. Um professor de História desenvolveu com alunos/as um projeto de um mapa virtual no qual são registrados os dados da violência contra a mulher em todos os seus aspectos. Segundo o professor, o projeto² possibilitou que ele discutisse com os/as alunos/as a realidade e a situação de opressão às mulheres.

Como demonstrado, há formas alternativas, criativas e necessárias para superar a construção social em que estamos inseridos/as. O ideal é que as tomadas de posição e consequente ação sejam coletivas, mas se isso é difícil, então que se faça movimento individual na busca de parceria para a transformação.

2 Projeto Generocídio – generocidio.blogspot.com.br

Não é admissível que se utilize o discurso da impossibilidade, da dificuldade, no âmbito seja da escola ou em outros agrupamentos sociais e movimentos, para se manterem as relações de poder que estimulam o egoísmo, a violência, o desrespeito, a intolerância.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1988.

BRUNELLO, Eduardo Tadeu. **A instituição escolar e a reprodução das desigualdades de gênero**. Graduando em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disponível emedubrunello@yahoo.com.br.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

CARBONI, Florence, MAESTRI, Mario. **A Linguagem Escravizada**. Língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

Carta na Escola, nº 82, dezembro/2013.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ.Soc.Campinas**, vol. 29, nº 103, 477-492, maio/ago.2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n 48, p. 123-144, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

PILETTI, Felipe. **História**: Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História:** fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

Resistência e (re)existência 'sapatão' em um estado da região norte: 'corpo político' e produção de conhecimento

Bruna Andrade Irineu¹

Quando Suely Messeder esteve em um evento coordenado por mim em Tocantins, conversamos sobre a importância de se ter uma mesa sobre lesbianidades no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH, do ano de 2014, para dar continuidade ao debate estabelecido na edição anterior do evento em Salvador/BA. A proposta foi articulada com outras pesquisadoras lésbicas e bem recebida pela organização do evento.

Assim, este artigo foi produzido a partir da apresentação de minhas experiências no *Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos* que coordeno na Universidade Federal do Tocantins – UFT e que completou cinco (05) anos de sua criação em agosto de 2014. Nesse período, tenho a certeza de que minha existência enquanto lésbica tem marcado cada ação em sala de aula, reuniões administrativas, projetos de pesquisa e extensão, mas principalmente nos 'corredores'. Atuando na extensão com formação continuada de professores e servidores públicos em gênero e sexualidade, pesquisando

¹ Assistente Social, Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos. Doutoranda em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Sociologia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

sobre controle social e políticas públicas LGBT e ministrando disciplinas optativas sobre gênero e sexualidade, há pouco tempo, fiz-me um questionamento: qual minha contribuição acadêmica no campo das lesbianidades nesses cinco anos? Revisei em minhas memórias e registros acadêmicos e observei que, exceto um texto produzido para 29 de agosto em 2012, pouco havia produzido tratando especificamente sobre 'lesbianidades'.

No final do ano de 2013, iniciamos a formulação de um projeto de extensão e pesquisa, construído em parceria com militantes lésbicas de redes e grupos locais e nacionais. Esse projeto intitulado "*Feminismos, Diversidade Sexual e Autonomia: diálogos sobre participação e controle social a partir de uma perspectiva interestadual e intergeracional*" está sendo viabilizado a partir da aprovação de um edital da Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e será desenvolvido entre 2014 e 2016. Esta seria, então, a primeira proposta que coordeno na UFT sobre lesbianidades.

Ao me preparar para a mesa de que participei no VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH – intitulada "*Olhares sobre a produção do conhecimento de mulheres lésbicas na academia*", lembrei-me de quando participara, pela primeira vez, da organização de um grande evento de gênero e sexualidade na Universidade Federal de Goiás – UFG, em setembro do ano de 2008, cujo título do evento remetia à noção de "margens" e "centros" de Michel Foucault². Eu estava cursando o primeiro ano do Mestrado em Sociologia, participava do grupo de pesquisas que coordenou este evento – Ser-Tão/UFG – e com ele pude ter acesso a discussões que me marcam profundamente, mesmo tendo se passado seis (06) anos. Quando fui aprovada no concurso de

2 A noção de "margens" e "centros" de M. Foucault se relaciona nesta reflexão com duas questões: i) o lugar da produção de conhecimento à margem, especialmente por estarmos em uma universidade considerada "periférica" em relação àquelas do eixo sul-sudeste; ii) o lugar que ocupa o debate de gênero e sexualidade nas Ciências Humanas e Sociais – especialmente se pensarmos o Serviço Social – considerado como temática secundária em relação aos temas macro.

professor/a efetivo/a da Universidade Federal do Tocantins – UFT, logo no ano seguinte ao evento, em 2009, tinha a compreensão de que seria na margem que eu continuaria construindo a minha resistência pessoal, política e profissional.

Quando iniciei meus trabalhos na UFT, tinha recém completado 24 anos, mas já havia definido há algum tempo que filiaria minhas pesquisas e extensão aos estudos de gênero e sexualidade. A minha inserção junto à temática se dera no meu processo de iniciação científica na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, durante a graduação em Serviço Social. Só posteriormente iniciei a militância no movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), especificamente em grupos universitários de diversidade sexual.

Entre os anos de 2003 e 2005, iniciei minhas leituras sobre gênero e sexualidade, vinculadas à área da Educação e Psicologia. Não era recorrente ter docentes do curso de Serviço Social, naquele momento, que se dedicassem a pesquisar gênero em articulação com sexualidade. Havia estabelecido um debate sobre gênero, mas focado nos “estudos sobre a mulher”, “violência contra a mulher” e “educação não sexista”, sendo que esta última não abordava de forma direta a questão da diversidade sexual na escola, que me interessava já naquele período.

Sob o prisma de teóricas feministas marxistas (utilizadas no Serviço Social) e teóricos da psicologia (usados no grupo de pesquisa em que fiz iniciação científica), realizei minha busca para identificar o significado político-pedagógico do se “assumir” lésbica na universidade. Ainda fazendo uso de termos como “homossexualidade”, sem uma reflexão à luz dos estudos sobre gênero e sexualidade, fiz minha pesquisa com jovens estudantes das áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exatas e da Terra durante dois (02) anos.

Durante esse período, em 2004, ocorreu uma Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na UFMT, onde fiz um minicurso sobre gênero e sexualidade, com um jovem professor da UFG, que, alguns anos depois, tornar-se-ia meu orientador no mestrado. Naquele momento, os rumos teóricos da minha trajetória mudaram. Tive acesso às teóricas feministas pós-estruturalistas e aos

Estudos Gays e Lésbicos, a partir dos domínios da Antropologia e da Sociologia.

O espaço da militância universitária de diversidade sexual também me oportunizou leituras que eu não tinha. Vale lembrar que, naquele momento da história, o acesso à internet era bastante restrito e os bancos de teses, dissertações e periódicos também estavam iniciando a digitalização. Entre 2006 e 2007, pude me articular com jovens universitárias/os que construía(m) o Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDS³). No ENUDS, tive meu primeiro contato com os Estudos *Queer*, e, portanto, com a perspectiva plural de gênero a qual abordaremos no próximo item deste artigo.

O acesso gradual que pude ter ao campo de gênero e sexualidade foi essencial para que pudesse apreender o efeito dessa discussão na vida cotidiana dos sujeitos, principalmente aqueles que escapam às normas de gênero e ao imperativo heterossexual. Foi na busca do “outro”, em meus estudos, que encontrei “a mim mesma”, para utilizar os termos de Miriam Grossi (1992), em uma importante coletânea sobre “Trabalho de Campo e Subjetividade”. Ou seja, foi estudando “o significado de assumir-se lésbica na universidade”, analisando “a perspectiva do Serviço Social sobre a homossexualidade” ou avaliando “a política de segurança pública no combate à homofobia”, que me reconheci mulher, lésbica, de origem sertaneja (nascida e criada entre o cerrado e o pantanal), de classe média baixa e branca (não apenas pela cor da pele, mas pelo processo de apagamento étnico-racial pelo qual minha própria família se fez e se constituiu, ocultando nossas origens afro-indígenas).

Dessa forma, posso considerar que construo minha (re)existência a partir da resistência que me faz circular entre “margens” e “centros”. Na escolha do objeto de estudo, na criação de espaços dentro da universidade

3 O Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual (ENUDS) realizou, no de 2014, sua décima segunda (12^a) edição. Esse evento pode ser considerado, na atualidade, um dos maiores eventos sobre diversidade sexual no Brasil, dado seu tempo de existência e pelos debates que vêm reunindo nestes mais de 12 anos. Com uma potência indescritível de propiciar um espaço para vivências político-acadêmicas, têm reunido, anualmente, universitários/as e jovens militantes e pesquisadores/as de todas as regiões do país.

onde possamos resistir e coexistir. Resistência é uma categoria teórica e política do pensamento de Foucault, que nos auxilia a compreender a outra face do poder e as possibilidades de atuar a partir de uma micropolítica. É acreditando nessa capacidade que aposto na educação como estratégia central para construção de uma sociedade justa e democrática.

A 'pesquisadora-sapatão' ou a 'sapatão-pesquisadora': corpos estranhos na universidade

Quando adentramos a universidade com propostas de investigação e extensão sobre gênero e sexualidade, ficamos marcadas/os pela resistência e recusa ao tema, seja nas estruturas da universidade, seja na recusa de financiamento pelas agências de fomento de pesquisa. Quando criamos o grupo de pesquisas e buscamos concorrer em editais de ministérios e órgãos de fomento, pudemos oferecer às/aos discentes interessadas/os no tema bolsas de pesquisa/extensão e bolsas de estágio. Uma das situações pelas quais estas/es bolsistas passavam entre seus/suas colegas era o de terem sua orientação sexual questionada.

Esses/as estudantes nos relatavam que, entre técnicos e professores da universidade, a nossa sala era conhecida como “sala dos gays”, “projeto das bichas” ou “pessoal da diversidade”. Essas marcas diferenciam aqueles que investem no debate de gênero e sexualidade em relação aos que desenvolvem outras discussões. Lembro-me também de ter ouvido, em tom de injúria, uma referência de pessoas ‘de dentro’ da universidade sobre mim: “aquela professora sapatão”. Há também as enunciações de pessoas ‘de fora’ da universidade, geralmente frequentador/a dos espaços de sociabilidade e/ou militância LGBT que frequentamos, quando indica para alguém que acabou de entrar na universidade que existimos: “procure aquela sapatão que faz pesquisas”.

Esses rótulos reforçam o lugar de forasteiras – a pesquisadora sapatona – aquela que é, se não menos professora que as/os outras/os, no mínimo mais ‘estranha’ e exótica que o corpo docente da instituição. Ao mesmo tempo em que nos localiza em uma referência para quem

também está ao avesso da norma – a sapatona pesquisadora – como alguém com quem se pode compartilhar.

O que mencionei acima me remete ao convite de Guacira Louro no livro “O corpo estranho” para que passemos a “Estranhar o currículo”. Questionada sobre ter se desviado da História, seu campo disciplinar de origem, Louro (2004a) evidencia que isso ocorrera dada a vontade de responder às perguntas que estudantes lhe faziam, que pareciam a ela relevantes de se responder. Concordando com Larauri (2000, p. 14 *apud* LOURO, 2004a, p. 55), a autora explica que “é necessário estar atenta ao ‘intolerável’. E o que seria o intolerável? Ela respondia que não poderia ser aquilo que muita gente acha que é, já que ‘uma das condições do intolerável é que, para a maioria, não é intolerável, mas normal”.

Louro (2004a) retoma a história para compreender o subordinado e o desprezível em nossa cultura, remetendo-se, assim, ao homossexual como o “corpo estranho” comumente rejeitado. É sinalizando isso que a autora reforça que a sua escolha de objeto é, “ao mesmo tempo política e teórica” (LOURO, 2004a, p. 57). A autora indica que o currículo não comporta a multiplicidade do gênero e da sexualidade, é uma ideia “insuportável” em suas palavras. Dessa forma, ela nos convida a pensar a educação a partir das contribuições dos Estudos *Queer*.

Louro (2004a) acredita que a ignorância que nos impossibilita de reconhecer essa multiplicidade precisa ser pensada não como o “outro” da Educação, mas como sendo implicada no processo de conhecimento, “como efeito de um jeito de conhecer” (LOURO, 2004a, p. 68). A resistência ao conhecimento, em que se localizaria a ignorância, poderia nos auxiliar a compreender os limites do conhecimento, fazendo com que refletíssemos sobre como podemos trabalhar com a recusa a aprender: “O que há para aprender com a ignorância?” (LOURO, 2004a, p. 69).

Richard Miscolci (2012), utilizando-se das contribuições de Homi Bhabha, convoca-nos também a “Estranhar a Educação” a partir da produção da ideia de diversidade, que estaria vinculada a uma demanda por tolerância, com vistas a um reconhecimento universalista, sem transformação da cultura. Para Miscolci (2012), a diversidade atua de maneira horizontal com “cada um no seu quadrado”, enquanto

a perspectiva da diferença propõe alterar as relações de poder. O autor salienta que a política da diferença surge como

crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão, mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todo nós (MISCKOLCI, 2012, p. 47).

Quando me referi anteriormente à nossa “marca” na universidade (“sala dos gays”, “pessoal da diversidade” etc), exemplifiquei o que Miskolci (2012) nos alerta sobre a cilada da diversidade e da inclusão. Quando essas marcas são referidas para nos nomear, estão buscando nos alocar ao lugar do abjeto, d’Outro em nossa cultura. Ao invés de propor a inclusão de cada um “na sua diversidade”, um aprendizado pelas diferenças propõe, aos moldes *queer*, “repensar o aprendizado a partir da experiência da humilhação e do xingamento”.

Essas estratégias de humilhação ocorrem como forma de constranger e aterrorizar esse Outro socialmente produzido. Recordo de uma discente do curso em que leciono que, demasiadamente incomodada, me interpela: “professora, eu queria te fazer uma pergunta, sem querer ofender você”. Antes que eu respondesse, olhando-me dos pés à cabeça, ela continua: “você não tem *vergonha* de ser assim? Eu gosto muito do seu trabalho e da sua aula, mas assim eu acho que você deveria vir para universidade vestida de outro jeito, não tão diferente das nossas professoras?”. Eu – a Outra - vestia-me de camiseta, bermuda e sandálias sem salto, enquanto elas – as nossas professoras – vestem-se com saias, vestidos e sapatos de salto.

Esse controle ao qual minha aluna me submeteu e a forma como me convoca a me envergonhar confirmam o que Berenice Bento (2011) afirma:

as reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica (BENTO, 2011, p. 552).

A possibilidade de ter minha subjetividade devastada ao ouvir minha aluna seria enorme se as estratégias de resistência que construímos também não fossem.

Essas estratégias ancoram-se também no fato de que não temos a ilusão de que entramos em sala de aula como “espíritos descorporeificados”. Como bell hooks (2001, p. 117) propõe, “precisamos ir além de separações entre público e privado, universo acadêmico e mundo externo, ideias e paixões, aprendendo a entrar em sala de aula inteiros”. O argumento da autora é de que, empenhado/a em excluir do processo pedagógico o envolvimento emocional, a/o professor/a exclui também toda paixão do processo. Esse processo de exclusão é marcado por uma separação de mente e corpo em que a exclusão do corpo se relaciona com a estreita compreensão do erotismo em termos sexuais, dimensão que, para a autora, não deve ser negada. O Eros deve ser compreendido, conforme hooks (2001, p. 118), como uma forma de “revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica” no contexto da sala de aula.

Dessa forma, é preciso entender que meu desejo está presente em sala de aula, como nos provocou bell hooks. Assim como minha ‘mente’, disposta a facilitar conteúdos curriculares em sala de aula, meu corpo marcado pela minha experiência lésbica, tudo isso reforça quanto esse corpo é político e o quanto ele produz efeitos em sala de aula.

Com intuito de articular essas reflexões sobre o corpo político, as aprendizagens pela diferença e a ideia de margens e centros, retomo duas falas de momentos distintos de cursistas das formações continuadas em gênero e sexualidade que realizamos em Tocantins. No *primeiro*, uma professora da educação básica, concluinte do curso de formação de professoras/es, em um momento de avaliação do curso diz: “professora,

muito obrigada, você mudou minha forma de pensar [...] agora posso respeitar eles [as pessoas LGBT]”. No *segundo*, um policial, concluinte de uma capacitação para Polícia Militar e Polícia Civil: “mas se todos os homossexuais fossem como vocês, professoras... seria mais fácil”. As falas reiteram as reflexões de Butler (2003) sobre o imperativo heterossexual – matriz excludente pelo qual os sujeitos são formados – em que esse Outro produzido é ignóbil, desprezível e abjeto. E pensar a abjeção me faz retornar à ideia de margem e centro. Se, na concepção da minha aluna, minha forma de vestir a faz utilizar das estratégias do terrorismo de gênero para me realocar numa condição de abjeção, na perspectiva da professora e do policial, sequer pareço estar incluída no grupo dos “homossexuais” ou, nas palavras dela: “eles”. A autoridade acadêmica da professora que coordena uma formação continuada às polícias, somada à minha posição de classe e ao fato de ser uma mulher branca, demonstram o quanto o lugar da abjeção – assim como margem e centro – também não é estático.

Desafios e possibilidades no campo da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade no Tocantins

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi criada em 2004. Sua recente fundação também se relaciona com a própria criação do estado do Tocantins, que possui apenas 26 anos. Palmas e região, no que tange a questões de gênero e sexualidade, não possuem uma política para a população LGBT. Além disso, as políticas para mulheres ainda são incipientes, haja vista que as redes de proteção à mulher não se encontram consolidadas. De acordo com o Relatório Anual do Grupo Gay da Bahia de 2013, Palmas é a terceira capital com maior índice relativo de mortes por homofobia.

Pensando a pauta sobre os direitos sexuais no Brasil, também é preciso refletir sobre os dados concernentes às religiosidades e à moral religiosa. A cidade de Palmas também tem se lançado nos últimos anos como “capital da fé”, apoiando eventos religiosos com recursos públicos. Em um texto recentemente publicado, mencionamos que Palmas é a

terceira capital em número de habitantes declarados evangélicos, 32,7% da população, enquanto 54,56% se declararam católicos. As demais religiões não somam 5% e 13,75% não possuem religião (IRINEU, 2014, p. 02).

Esses dados não são privilégio exclusivo de Palmas. É notório no Brasil que as demandas dos grupos neopentecostais, geralmente imbricadas em uma moral conservadora anti-LGBT, sexista, misógina e patriarcal, já ganharam espaço na agenda pública. A laicidade do Estado vem sendo desconsiderada, ao passo que as demandas LGBT e feministas têm sofrido com esses retrocessos.

Esses embates são cotidianos para quem decidiu atuar no campo de gênero e sexualidade, especialmente no cotidiano da universidade. Durante as semanas universitárias de combate à homofobia, que promovemos anualmente em nosso Campus, desenvolvem-se oficinas de cartazes com as/os participantes. Após a finalização da oficina, afixamos os cartazes nos murais e portas dos prédios de sala de aula e administrativo. Em nossa última edição, tivemos colocados, ao lado de nossos cartazes, outros cartazes mencionando “a volta de Jesus”, “o homossexualismo é pecado” e “os gays são contra Deus”. Essas reações nos permitem mencionar o quanto à obsessão pelo controle da sexualidade e do gênero se vincula a valores e a normas morais que não reconhecem o direito ao corpo e o respeito à diferença.

As recusas a aprender pela diferença se demonstram em ações como essas, por exemplo. Assim, temos ocupado nosso tempo pensando como construir fluxos entre margens e centros aqui no Norte do país, região marcada pelo abandono durante anos da história brasileira e pela expropriação dos recursos naturais pelas elites econômicas advinda dos centros (eixo sul-sudeste). O incentivo a áreas agrárias e ao agronegócio desigual em relação a áreas das humanidades, por parte dos governos, marca também a ‘colonização’ do saber e do conhecimento ao qual nossa região foi submetida. Isso reforça a potencialidade que a universidade tem de cumprir seu papel transformador e educativo se conseguir romper com a lógica do pensamento ocidental colonizador e etnocêntrico,

em que apenas o que é produzido no “centro” é valorizado e o que é formulado na “margem” não é legitimado.

O processo de subalternização do nosso lugar na geografia nacional é um elemento que pode nos auxiliar a compreender o efeito das hierarquias de gênero e sexualidade na vida das pessoas que vivenciam sua sexualidade com outras do mesmo sexo, dos casais heterossexuais que decidiram não ter filhos, das mulheres que não pretendem se casar e de pessoas que reconstruíram sua identidade de gênero ao avesso de seu sexo biológico. Embora um homem, heterossexual, nascido e criado no Norte do país esteja à “margem” quando se refere à regionalidade, quando nos referimos à sua experiência de gênero, por exemplo, ele passa a ocupar o “centro” novamente. As nossas posições na pirâmide das hierarquias não são fixas, embora a nossa cultura reforce o local da margem de uma maneira muito violenta. O fato é que existem pessoas no topo dessa pirâmide, poucas mais existem. Na base dessa pirâmide, entretanto, há muitos de nós: travestis, lésbicas masculinizadas, gays afeminados, pobres, negros, não escolarizados, indígenas, quilombolas, idosos, adeptos às religiões de matriz africana, imigrantes e pessoas com deficiência.

Quando falamos sobre produzir conhecimento na margem e especificamente sobre pesquisar gênero e sexualidade em um estado da região amazônica, tínhamos intuito de provocar o desconforto de pensarmos a nós mesmas/os nesse processo de ensino-aprendizagem. As nossas escolhas e posições, desde o ato de escolher a nossa roupa para um dia de trabalho, até as ações de recusa a aprender determinado assunto ou tema que consideramos não nos importar. Quais as margens que estamos produzindo e reforçando com nossas escolhas e ações? Não se trata de sair do centro e ocupar a margem ou vice-versa, mas de uma apreensão do poder desses lugares e de seus entre-lugares.

Posso entender que não se deseja simplesmente passar quem está na margem (por exemplo, uma minoria sexual) e colocá-la no centro, na suposição de que até podem existir várias margens,

mas necessariamente um único centro. Ao contrário, opero aqui com a ideia de que há margens e centros. Muitos centros, muitas margens. Pode parecer pouco, mas é estratégico. Não se trata de trazer quem está na margem para o centro. Esse processo, tão desejado por muitos movimentos sociais e muitos indivíduos, lembra a manobra da inclusão, da normalização. Trazer da margem ao centro pode ser colocar na regra, inserir no regime de heteronormatividade⁴, por exemplo (SEFFNER, 2009, p. 48).

A produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade, a partir das contribuições dos Estudos *Queer* e das Teorias Feministas, ancoradas em uma perspectiva anticapitalista, reforça a recusa à norma e ao regime da heteronormatividade. Acreditamos que, a partir desses saberes, podemos instrumentalizar os sujeitos para o exercício ético da cidadania e aguçar sua curiosidade para aprender pela diferença.

Embora a educação seja marcada por um conjunto de técnicas e normas que buscam adequar o Outro aos moldes que a gente quer (MISCKOLCI, 2012), ainda é possível, por meio da educação, propor experiências de aprendizagens às/aos jovens que adentram a universidade onde possam resignificar a injúria e o nojo ao qual somos submetidos/as quando não correspondemos às normas de gênero e sexualidade. Isso avigora nosso interesse em fazer do nosso “corpo político” um caminho para estranharmos o currículo e aprendermos pela diferença.

Por esse prisma, acreditamos, como Louro (2004a, p. 72), que, por meio de teorias e políticas para “a multiplicidade da sexualidade,

4 Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino – feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/ fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transexualidade – é marginalizada e perseguida como perigosa para a ordem social (BUTLER, 2003).

dos gêneros e dos corpos”, possa-se contribuir para “transformar nossos modos de pensar e de aprender, de conhecer e de estar no mundo em processos mais prazerosos, mais efetivos e mais intensos”. E, para tal, compreendemos que produzir e pensar o conhecimento de uma forma linear e hierarquizante, que reitere uma ideia de margem/centro fixos e estáticos, reforça uma lógica linear de pensamento incapaz de incorporar as diferenças.

Finalizo, reforçando que nossa resistência e (re)existência lésbica nas universidades são perigosas porque desestabilizam o sistema tradicional de ensino imbricado nas normas de gênero e sexualidade. Audre Lorde, ao falar sobre seu processo de escrita em *“Poetry Is Not A Luxury”*, confronta a estrutura linear de pensamento: *“Os pais brancos nos dizem: penso, logo existo. Mas a mãe negra que levamos dentro – a poeta –, nos sussurra em nossos sonhos: sinto, logo posso ser livre⁵”*. Esse pensamento de Lorde me fortalece no enfrentamento às interpelações que querem violentar e tornar invisível essa nossa lesbianidade tão perigosa aos cânones acadêmicos: “Sinto, logo posso ser livre”.

Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso>.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

5 Extraído do texto “A irmã outsider Audre Lorde”, disponibilizado por Blogueiras Feministas: Texto de María Ptqk. Tradução de Priscilla Brito, Iara Paiva e Jussara Oliveira. Publicado originalmente com o título: *‘La hermana outsider Audre Lorde’* na Pikara Online Magazine em 18/06/2013. Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2014/08/a-irma-outsider-audre-lorde/comment-page-1/>

FOUCAULT, Michel Foucault. **História da Sexualidade** – A vontade de saber. São Paulo: Editora Graal, 1988. v. I.

GROSSI, Miriam. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”.
In: GROSSI, Miriam. (Org.) **Trabalho de Campo e Subjetividade**.
Programa de Pós-Graduação em Antropologia: Florianópolis, 1992.

HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. LOURO,
Guacira Lopes. (Org.) **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3.
ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 113-150.

IRINEU, Bruna A. Por que Clara e Marina não colam velcro? Sobre o
casal da novela Em família e uma experiência ‘sapatona’ no Tocantins.
Revista Geni, nº 14. Disponível em: <<http://revistageni.org/08/por-que-clara-e-marina-nao-colam-velcro/>>. Acesso em: 30/08/2014.

LORDE, Audre. **Sister Outsider**. Crossing Press, Feminist Series, 2007.
Disponível em: <http://www.pikaramagazine.com/2013/06/la-hermana-outsider-audre-lorde/#sthash.I8wElkKg.dpuf>

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

LOURO, Guacira L. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e
a teoria queer como políticas de conhecimento**. Disponível em: <<http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys6/libre/guaciraa.htm>>.
Acesso em: 31/12/2004b.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O
corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Belo Horizonte:
Autêntica, 2001.

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

MISCKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SEFFNER, Fernando. Resistir e (é) multiplicar a circulação entre margens e centros: idéias um pouco desarrumadas. **Bagoas**: Revista de Estudos Gays, v. 4, p. 43-58, 2009.

Reflexões sobre justiça científica e produção do conhecimento: mulheres lésbicas nos espaços de saber/poder da academia

Juliana Perucchi¹

O debate que proponho fazer neste artigo diz respeito às reflexões em torno da presença cada vez mais expressiva de mulheres lésbicas nas universidades brasileiras como pesquisadoras e intelectuais que discutem, estudam e lecionam os temas da homocultura nas instituições de ensino superior no Brasil. O aumento dessa presença em programas de pós-graduação nas universidades públicas e privadas do país – significativa e visivelmente menor que o contingente numérico de homens gays nesses mesmos espaços – é um avanço importante no âmbito da visibilidade lésbica nas ciências. Entretanto, no meu entendimento, esse avanço quantitativo mascara, muitas vezes, certas armadilhas do poder que merecem nossa atenção e as quais eu gostaria de problematizar aqui. Mas, antes de iniciar minhas reflexões nesse sentido, quero retomar algumas questões importantes acerca da relação – recente e frequentemente negligenciada pela história da ciência na contemporaneidade – entre mulheres e ciência.

Como se sabe, as mulheres só foram admitidas nas universidades estadunidenses na última década do século XIX e, até meados do século

1 É professora adjunta III do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. É pesquisadora-colaboradora do Núcleo Margens, da Universidade Federal de Santa Catarina e do Nuh - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT, da Universidade Federal de Minas Gerais.

XX, eram ainda desencorajadas a tentar carreira em áreas como a bioquímica, a física e a mecânica. Além disso, é importante destacar que há um pressuposto tradicionalmente perpetuado nas sociedades capitalistas contemporâneas de que a atividade profissional, inclusive as de produção científica e acadêmica, pressupõe que a pessoa esteja liberada de certos “fazeres menores”, como o cuidado com as demandas domésticas e seus trabalhos não remunerados, de modo que, para obter êxito em uma trajetória profissional, essa pessoa tenha alguém que assuma tais trabalhos. Em contextos heterossexuais tradicionais, não é incomum que caiba às mulheres essas responsabilidades, enquanto seus companheiros homens ficam livres para construir suas carreiras. Nesse sentido, a organização da carreira profissional de um cientista (homem) sempre partiu da premissa de que haveria alguém (uma mulher) em casa, cuidando de sua vida privada (SCHIEBINGER, 2001).

Também é sabido que aspectos de gênero perpassam a cultura científica e que padrões de gênero hegemonicamente construídos e perpetuados ao longo da história atravessam o conhecimento científico produzido (SCHIEBINGER, 2001). Não se trata de acreditar, contudo, que haja um “jeito feminino” de fazer ciência; tampouco se trata de conceber, de modo ingênuo e excessivamente otimista, que a mera presença de mulheres nas universidades e nas atividades científicas tenha mudado a ciência e seus cânones. Nas palavras de Londa Schiebinger:

Dizer que as qualidades socializadas das mulheres mudaram a ciência não leva em conta os sucessos arduamente obtidos em vinte anos de estudos acadêmicos realizados por mulheres, o papel dos homens feministas, e muitas outras coisas. A introdução de novas questões e direções na ciência (como nas ciências sociais ou humanidades) requer longos anos de formação numa disciplina, muitos anos de atenção a estudos de gênero e teoria feminista, universidades e agências que fornecem fundos para esse

trabalho, departamentos que reconhecem esse trabalho como elementos para titulação acadêmica, e assim por diante (2001, p. 36).

Trata-se, de fato, de considerar, já de início, a premissa de que, para problematizar os impactos epistemológicos, éticos e políticos da presença cada vez maior de mulheres e, sobretudo, de mulheres lésbicas, como cientistas, nas universidades brasileiras, torna-se imprescindível compreender a gênese da divisão sexual do trabalho no mundo científico. Não apenas isso, mas trata-se também de constatar como as ciências têm partido de pressupostos sexistas para construir suas teses. Talvez o exemplo mais conhecido seja sobre como o pensamento sexista impediu os cientistas de considerarem a hipótese da atividade do óvulo no processo de fertilização e como o pressuposto estereotipado da inexorável passividade feminina fez com que o entendimento técnico da dinâmica molecular da fertilização ignorasse dados empíricos que só há poucas décadas se tornaram alvo de investigação (SCHATTEN & SCHATTEN, 1983, MARTIN, 1991). O resultado disso nós conhecemos bem: todas/os aprendemos nas aulas de ciência uma falsa “verdade científica” alcançada por meio de pesquisas que partiram de pressupostos sexistas de gênero (KELLER, 2006). Pesquisas científicas que, além de ignorarem a complexidade do objeto estudado, foram atravessadas pelo viés de gênero de seus pesquisadores já mesmo na própria formulação das hipóteses e, conseqüentemente, nos resultados encontrados. Nesse sentido, pensando sobre os vetores de força que permitiram tais transformações ou mudanças de perspectivas no âmbito das ciências, concordo com Evelyn Fox Keller, ao afirmar que:

Por mais diferença que as acadêmicas feministas tenham feito (e me incluo nesse rol), por mais perceptivas que suas contribuições tenham sido, quero argumentar que o verdadeiro agente da mudança – se se quiser, a verdadeira heroína das últimas três décadas – foi o próprio movimento

social. De fato as acadêmicas feministas são elas mesmas – agora, e foram desde o começo – produto desse movimento – especialmente nos EUA. A influência corre nos dois sentidos, mas é um fato histórico digno de nota que, pelo menos neste país, o surgimento de acadêmicas feministas (e mais, especificamente do tema “gênero e ciência”) foi em verdade precedido por um movimento político e social (KELLER, 2006, p. 31).

No Brasil, no ano de 2006, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, vinculada à Presidência da República, promoveu o Encontro Nacional “Pensando Gênero e Ciência”, que discutiu diversas questões acerca dos limites que se colocam à chegada das mulheres no topo de carreiras científicas em diferentes áreas, sobretudo nas tecnológicas e exatas, nas quais é explícito o predomínio de pesquisadores homens. Nesse evento, ficaram evidentes alguns pontos que merecem nossa atenção para o problema aqui debatido. Para além das questões de gênero, a cultura brasileira também faz parte dos fatores de exclusão das mulheres da pesquisa científica, além das questões socioeconômicas que se desdobram da insistente divisão sexual do trabalho que, infelizmente, ainda é bastante forte em nosso país.

Existe, portanto, em meu entendimento, uma discussão que se coloca como pano de fundo do debate aqui proposto: as racionalidades que atravessam o reconhecimento do trabalho científico desenvolvido por mulheres no contexto brasileiro. Isso me leva a discutir a inserção (e a manutenção) de mulheres (inclusive lésbicas) nos espaços de saber/poder científico a partir da problematização da noção de reconhecimento, em tempos nos quais o capitalismo acelera as interações transculturais, redefine sistemas de interpretação e de leitura de mundo, (des)politizando identidades que se tornam baluarte de reivindicações e pautas da agenda política, inclusive, no contexto brasileiro.

Para tanto, ancorei minha reflexão nas proposições de Nancy Fraser, uma importante pensadora feminista, preocupada com as concepções de justiça. Ela argumenta que a justiça é um conceito complexo que deve ser entendido sob três dimensões separadas, mas articuladas: 1) distribuição (de recursos produtivos e de capital), 2) reconhecimento (das contribuições variadas de diferentes pessoas e grupos sociais) e 3) representação (na linguagem, nas instituições sociais e em todo o domínio do simbólico). E por que lanço mão das reflexões dessa autora feminista nesta discussão acerca das mulheres lésbicas na academia? Porque entendo que nossa participação nos espaços de saber/poder científico-institucionais é, de fato, uma questão de justiça, nos moldes como aponta essa autora. Nossa inserção e, mais precisamente, nossa manutenção como intelectuais e pesquisadoras, mulheres, lésbicas, atravessadas por outros múltiplos marcadores sociais de classe, raça, geração, território, nas instâncias acadêmicas das diferentes ciências, está condicionada por vetores de força e jogos de poder desses três níveis destacados por Fraser.

Nesse sentido, considero que garantir a inserção e a manutenção de pesquisadoras lésbicas nos quadros efetivos das universidades é, sim, uma questão de justiça, nos termos tratados pela pensadora feminista, uma questão espinhosa que requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, pois nenhum deles, sozinho, é efetivamente suficiente. A abordagem que Nancy Fraser propõe e da qual compartilho aqui requer que se olhe para a justiça de modo bifocal, sem, entretanto, cair novamente na dicotomia e no binarismo (aos quais tanto as relações de gênero, quanto a ciência têm sido lançadas frequentemente), utilizando-se concomitantemente duas lentes diferentes: a dimensão da redistribuição e a dimensão do reconhecimento. Como afirma essa autora, “vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco” (FRASER, 2002, p. 11).

A partir do momento em que adoto tal pressuposto teórico, assumo a responsabilidade de enfrentar o desafio de pensar acerca das estratégias que precisaremos adotar para combinar redistribuição (de recursos financeiros e materiais para pesquisas, de cargos de chefia

institucional, de fomentos e de *grants* para ascensão em carreiras acadêmicas) e reconhecimento (de estima e de valorização por parte de nossos pares de nossa posição enquanto cientistas e de nossos estudos e pesquisas perante outros pesquisadores, outras pesquisadoras e outros estudos e pesquisas).

Defendo que os aspectos emancipatórios dessas duas problemáticas que condicionam e atravessam nosso trabalho nas universidades precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular, como defende Nancy Fraser. A tarefa, em parte, como já destacou essa autora, é elaborar um conceito amplo de justiça. Traduzo essa reflexão para o debate que proponho neste artigo: trata-se, portanto, de elaborarmos um conceito amplo de “justiça acadêmica”, ou melhor, de “justiça científica” que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade acadêmica (relações entre pares – doutores e doutoras – em reais condições de igualdade de produção intelectual) quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (de posturas ético-políticas, epistemológicas e de produção de conhecimento situado no âmbito das ciências).

Se acompanharmos as reflexões de Fraser, ela nos dirá que existem duas formas de acabar com a injustiça: uma corretiva e outra transformadora. Enquanto a primeira busca corrigir desigualdades no sentido de melhorar os resultados da organização social sem, contudo, modificá-la em suas estruturas; as soluções transformadoras, por outro lado, incidem sobre a profundidade das causas que tornam a organização social (ou, nesse caso, a organização acadêmica/científica) injusta. No entendimento da autora, uma se concentra nos sintomas, enquanto outra se concentra nas causas. Nesse sentido, soluções corretivas procuram amenizar as consequências de uma distribuição injusta, sem, todavia, abalar ou sequer questionar a organização do sistema de produção. Já soluções transformadoras exigem o questionamento e a mudança radical da estrutura econômica que sustenta a injustiça social, reorganizando relações de produção, modificando, assim, não somente a repartição do poder econômico, mas também a divisão social (e sexual) do trabalho e das próprias condições de existência (FRASER, 2002).

Como podemos traduzir essa reflexão para o debate aqui proposto? Vejamos. Se focarmos a discussão na distribuição dos auxílios atribuídos em função dos recursos dos quais dispõe certo grupo para produzir ciência, orientando o apoio material a temas de pesquisa e grupos desprivilegiados – como tem sido estratégia de alguns editais de fomento voltados para temas e grupos de pesquisa específicos – perceberemos que tais estratégias, ao mesmo tempo em que buscam garantir uma parte equitativa dos recursos de pesquisa para grupos e estudos fora do enquadre hegemônico, fazem-no sem modificar a estrutura que os coloca como estudos de grupos de pesquisa marginais no âmbito da política científica nacional. A questão, como afirma a autora, é que essa solução não ataca, de fato, as estruturas que produzem tais desigualdades. Não é incomum ouvirmos, por exemplo, questionamentos acerca da relevância de nossos estudos por eles serem financiados por editais específicos, como se a proposição de um edital específico por parte das agências de fomento fosse uma espécie de “favor” governamental para aqueles grupos que “não conseguem” competir nos editais gerais de apoio à pesquisa. Nesse sentido, estratégias corretivas com o objetivo de reverter injustiças ligadas à redistribuição podem criar injustiças em termos de reconhecimento.

Do ponto de vista distributivo, a injustiça das relações acadêmicas no âmbito da produção científica constitui-se em um tipo de desigualdade bastante semelhante às demais que se produzem a partir da própria estruturação econômica da sociedade. Dito de outro modo, nas universidades brasileiras, a tradução da injustiça se faz pela distribuição injusta de recursos para o desenvolvimento de pesquisas, mas não apenas, pois engloba também o demérito e a marginalização de determinados estudos em relação a outros. Nesse sentido, a redistribuição passa a ser uma estratégia contra-hegemônica importante, pois abrange não somente a transferência de recursos, mas, sobretudo, a reorganização da divisão do trabalho científico em nossas universidades e a transformação da estrutura das condições de trabalho (laboratórios, equipamentos, livros, acesso à informação etc.) e a democratização dos processos institucionais por

meio dos quais são tomadas as decisões acerca dos investimentos em pesquisa.

A minha proposta é trazer o modelo de status apresentado por Nancy Fraser, para pensarmos e construirmos estratégias de redistribuição e de reconhecimento acadêmico/científico, não apenas das pesquisadoras lésbicas e de seus estudos, mas das demais pessoas que não são reconhecidas em seus trabalhos acadêmicos/científicos, ainda que tenham, como seus pares, concluído processos de doutoramento e obtido êxito em concursos públicos federais ou em processos seletivos para contratação de docentes do ensino superior no Brasil. Portanto, meu convite neste artigo é para pensarmos em tratar redistribuição e reconhecimento como questões de status social acadêmico/científico.

Nessa perspectiva – que a autora chama de modelo de status –, o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo (mulheres lésbicas pesquisadoras, por exemplo), mas a condição de que todos os membros de um grupo (como o corpo docente e científico de uma universidade, por exemplo) tenham reais condições de participar desse coletivo, como parceiros integrais na interação acadêmica. Nesse sentido, o não reconhecimento não significa, por exemplo, a depreciação de minha identidade de mulher lésbica pesquisadora. Não reconhecimento significa, sim, subordinação acadêmica, no sentido de (enquanto mulher lésbica pesquisadora) eu estar privada de participar, como uma igual, da vida acadêmica. Dito de outro modo, reparar a injustiça – traduzida como lesbofobia/transfobia/homofobia institucional nas universidades – certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais – neste modelo que aqui defendo – uma política de identidade apenas. No modelo de status, proposto por Nancy Fraser e do qual aqui compartilho, a política de reconhecimento exige uma concepção ampliada de justiça e significa uma política que visa superar a subordinação que faz de mulheres lésbicas sujeitos não reconhecidos como membros integrais nas relações institucionais e acadêmicas nas universidades, ou seja, a estratégia é, portanto, criar as resistências que nos tornarão capazes de participarmos equitariamente com nossos colegas de pós-graduação na distribuição de recursos, no reconhecimento

acadêmico e na representação institucional (nos níveis simbólicos e materiais das universidades). Essa me parece ser uma estratégia mais eficiente do que a da política identitária. Nas palavras de Nancy Fraser:

Entender o reconhecimento como uma questão de status significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de status. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente “os outros” ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de status (FRASER, 2007, p. 108).

No modelo de status, então, o não reconhecimento aparece quando as universidades e seus programas de pós-graduação estruturam a interação entre pesquisadores e pesquisadoras de acordo com normas institucionais ou departamentais que impedem a paridade de participação desses pesquisadores e dessas pesquisadoras. Exemplos abrangem o apoio exclusivo a determinadas áreas ou temas de pesquisa (no caso da Psicologia é explícita a valorização dos núcleos de pesquisa nas áreas de validação de testes e medidas e de avaliação psicológica, áreas em que, por exemplo, a propensão ao suicídio por parte de jovens LGBT é considerada como variável de aspectos cognitivo-comportamentais individuais e não como efeito de poder de uma sociedade homofóbica em que não ser heterossexual é tido como anormal). Outro exemplo claro da disparidade de participação científica é o não apoio ou a restrição de recursos para pesquisas ou eventos interdisciplinares (uma vez que devemos considerar o conservadorismo da CAPES e do CNPq na avaliação e no apoio a programas de pós-graduação interdisciplinares e a pressão cada vez maior para especialidade de áreas, considerando também que nosso campo de estudos da homocultura é inexoravelmente interdisciplinar e assim deve se manter). Enfim, os exemplos são muitos, e todas nós já experienciamos, em algum momento de nossas carreiras

acadêmicas, exemplos dessas disparidades. Em todos esses casos, a interação acadêmica/científica é regulada por um padrão institucionalizado de valoração cultural, social e científica que constitui algumas categorias de pesquisadores como normativos e outros como deficientes, inferiores ou menos “científicos”.

Reivindicar justiça científica implica exigir que as universidades excluam padrões institucionalizados de valor que negam a algumas de suas pesquisadoras o estatuto de parceiros plenos nas interações no âmbito da produção científica, seja imputando-lhes a carga de uma diferença excessiva de seus estudos em relação a outros mais legitimados, seja ao não reconhecer as particularidades e especificidades desses estudos. Nesse sentido, mais do que valorizar minha identidade lésbica na universidade em que trabalho, meu desafio maior tem sido superar a subordinação.

Assim, as reivindicações por reconhecimento no modelo de status procuram tornar pesquisadores e pesquisadoras em parceiros integrais e em igualdade de produção intelectual na vida acadêmica, capazes de interagir como pares igualitários, considerando e respeitando as especificidades e as peculiaridades de nossas pesquisas e das abordagens epistemológicas e metodológicas de nossos trabalhos. As reivindicações por reconhecimento no modelo de status objetivam, portanto, desinstitucionalizar padrões de valoração científica que impedem a equidade de participação na produção acadêmica e substituí-los por padrões que a incentivem. Assim, ao focar nos efeitos das normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação acadêmica/científica igualitária, o modelo da política de reconhecimento resiste à tentação de pautar a mudança acadêmica em uma reengenharia cognitiva da consciência, como se o fato de se aumentar o número de lésbicas nas universidades, por si só, garantisse a paridade e salvaguardasse o reconhecimento dessas pesquisadoras e de seus estudos. Como se o fato desta ou daquela pesquisadora ser lésbica garantisse a ela condições para que se posicione criticamente diante das hierarquias das sexualidades na academia; ser lésbica não é o suficiente para isso. Até porque há muitas pesquisadoras lésbicas que, além de não pesquisarem temas da homocultura, sequer se

posicionam criticamente frente à misoginia e à homofobia que penetra seus cotidianos. Lembremos que a norma nos impede de ver que não vemos. Na Psicologia, por exemplo, há pesquisadoras lésbicas que compartilham do *mainstream* comportamental cognitivista e defendem a perspectiva mentalista e essencialista que a psicologia hegemônica, por exemplo, atribui ao comportamento sexual, tratando-o como efeito causal de um instinto natural. Além disso, ao enfatizar a igualdade de status no sentido da paridade de participação, esse modelo valoriza a interação entre os diferentes grupos acadêmicos, em oposição ao separatismo e à competição acirrada, tão presente no atual mundo acadêmico produtivista. Trata-se, em suma, de garantir a paridade participativa como critério incontornável da política institucional científica nas universidades federais brasileiras.

Se ficarmos atentas ao fato de que os padrões institucionalizados de valoração científica podem ser veículos de subordinação acadêmica, poderemos resistir à institucionalização das normas de gênero, de classe, de raça etc., que penetra tão facilmente em nosso cotidiano universitário. Entender o reconhecimento como uma questão de status, mais do que defender uma ou outra identidade, ou a inserção e a manutenção de um ou outro grupo nos espaços de saber/poder das universidades, significa superar a subordinação de alguns grupos e estudos em relação a outros, exigindo o exame cuidadoso e corajoso dos padrões institucionalizados de valoração em função de seus efeitos de poder sobre a posição relativa dos atores sociais que jogam o jogo da ciência. Assim, as reivindicações por reconhecimento no modelo de status procuram tornar o sujeito subordinado a um parceiro integral na vida acadêmica/científica, criando condições para que as mulheres (incluindo aqui mulheres não heterossexuais) possam se relacionar com os outros pesquisadores, efetivamente, como pares em igualdades de condições. Trata-se, portanto, de uma tarefa mais desafiadora que apenas ocupar cargos e posições de poder nas universidades, o que é, sem dúvida, fundamental. Trata-se de “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam” (FRASER, 2007, p. 109). Portanto, no sentido que tenho utilizado a

noção de justiça científica aqui problematizada, à luz da reflexão dessa intelectual feminista, significa problematizar os diferentes vetores de força que têm construído e mantido os obstáculos à paridade de participação de homens e mulheres, de mulheres heterossexuais e não heterossexuais, na produção de ciência no Brasil. Significa, sobretudo, concomitantemente, trabalhar para dar visibilidade, identificar e remover tais obstáculos.

Referências

FRASER, N. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p.7-20, 2002

FRASER, N. Reconhecimento sem ética. **Revista Lua Nova**, 70, pp. 101-138, 2007

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, nº27, pp.13-34, 2006.

MARTIN, E. The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles. **Journal of Women in Culture and Society**, pp. 485-501, 1991

SCHATTEN, G. & SCHATTEN, H. The Energetic Egg. **Science**, nº23, pp.28-34, 1983

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001

O processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso: um movimento do poder direcionado às justiças

Suely Messeder¹



1 Professora adjunta e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde coordena o Grupo de Pesquisa Enlace.

Aparentemente, as imagens supracitadas, do vídeo “*Las cuerdas*” e do Facebook, não teriam nenhum tipo de conexão com a produção de conhecimento científico das pesquisadoras mulheres lésbicas e bissexuais na Academia². Entretanto, podemos perceber a existência de conexão, quando atentamos para a ideia do Facebook como uma rede social e para a postagem de vídeo como um conteúdo que deverá mobilizar múltiplas opiniões das pessoas na rede e, sobretudo, quando uma das opiniões é vociferada, conforme o depoimento abaixo,

Foda quando teóricas LGBT se engajam no enfrentamento e combate à homo/lesbo/transfobia na educação, mas pouco caso fazem com as questões da deficiência na educação inclusiva (como se a educação inclusiva não dissesse respeito também a todos os segmentos vulneráveis). Precisam estudar mais ao invés de reiterar modismos sobre as pessoas com deficiência. Sempre penda para o lado do heroísmo ou do coitadismo. E tenho dito! (Citação depreendida na página do facebook).

2 Em 2011, quando organizávamos a Programação do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH: memórias, rumos e perspectivas, propus à mesa que versaria sobre as perspectivas teóricas lésbicas e o movimento lésbico no Brasil: a minha ideia era fortalecer o território da letra L na ABEH, muito embora a identidade lésbica reivindicada não tenha a ver com nenhum tipo de identidade essencializada. Após um ano da realização dessa mesa, fui convidada para realizar a Oficina de Metodologia de Pesquisa em Gênero e Sexualidade no I Colóquio de Gênero e Diversidade Sexual promovido por Bruna Irineu. Nesse colóquio, eu e Bruna tivemos a oportunidade de pensar que poderíamos reeditar a mesa com as mulheres lésbicas no VII Congresso da ABEH. A mesa gravitaria na ideia da subjetividade corpórea das pesquisadoras cujas marcas revelariam raça, classe, gênero e regionalidades. Nosso primeiro contato foi com Miriam Grossi. A mesa intitulada “Olhares sobre o conhecimento de mulheres lésbicas na academia” aconteceu e, sem sombras de dúvidas, a escrita ora apresentada não é meramente o fruto da primeira versão comunicada, mas também da minha escuta das vozes das colegas Julianne Perucchi, Bruna Irineu e Analise Frões, bem como das interpelações da plateia. Meu sincero agradecimento a Marcio Caetano e aos demais colegas da direção da ABEH, que permitiram a reedição dessa mesa.

Claramente, percebemos que o quiproquó no Facebook reivindica a presença da subjetividade corpórea da investigadora que se dedica aos estudos das sexualidades e, ao mesmo tempo, desqualifica a sua produção de conhecimento. Essa reivindicação se apresenta de uma forma beligerante, através de um sentimento de raiva, para além do aqui-agora, como nos revela bell hooks (2013), quando discorre sobre a relação entre as feministas brancas e negras e vice-versa. Essa raiva se revela como um processo estrutural e estruturante e, embora se manifeste superficialmente nas interações do cotidiano, ela tem raízes históricas e culturais que também se encontram na ideia do privilégio epistêmico.

Certamente, estamos diante de uma situação escandalosa, pois se trata de duas pesquisadoras reconhecidamente lésbicas, mas essa identificação, dada “naturalmente” por uma solidariedade identitária, não foi suficiente para deter a raiva da vociferante cuja subjetividade corpórea guarda a marca da violência contra a mulher, da pessoa com deficiência, da brancura sulista e da formação acadêmica privilegiada diante dos órgãos de fomento brasileiro. Do outro lado, a pesquisadora nordestina, com marcas inteligíveis da miscigenação racial afrodescendente, é posta no lugar da não privilegiada na produção do conhecimento. Aqui não se pretende estabelecer uma relação de vitimização, mas sim de jogar para “fora do tapete” aquilo que é denunciado pela própria crítica feminista em relação à retórica da ciência tão convicta da exclusão das relações/redes de poder na produção do conhecimento científico. Com isso, quero dizer que essa mesma retórica é teimosamente repetida e reiterada em nossos *modus operandi* de produzir conhecimento engendrado.

A partir desse desentendimento raivoso, irei discorrer sobre a possibilidade de construção do conhecimento científico desejoso da Justiça de Gênero, da Justiça Social, da Justiça Racial, da Justiça Religiosa, da Justiça Erótica e da Justiça Científica, que se pretende realizar no processo alquímico entre o conhecimento localizado, o sujeito pesquisador/a corpóreo e o compromisso.³ A construção do conhecimento localizado

3 Nos idos da década de 1990, em minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia, tive meu primeiro contato com a produção do conhecimento feminista,

prometido na perspectiva feminista, ao se contrapor ao relativismo e à ideologia do objetivismo da Ciência Moderna, nos conduz a formular as seguintes questões: a) Como, para quem e para que se produz conhecimento localizado? b) Como o/a pesquisador/a poderá se posicionar em sua subjetividade corpórea sem, necessariamente, ocupar uma posição identitária? c) Qual o sentido da solidariedade/compromisso na política nas redes de conexões? Caminhar por essas interpelações nos permitirá entabular conversações com três autoras: Haraway (1995), bell hooks (2013) e Mãe Stella de Oxossi (2013).

Este artigo será apresentado em três seções. Na primeira seção, apropriamo-nos de Haraway (1995), que evoca a imagem da ciência como utópica e visionária, desde o início, sem titubeios, uma das razões por que “nós” precisamos dela. Ainda na trilha, com bell hooks (2013), vislumbramos o desnudamento da perspectiva raivosa estrutural e estruturante que emerge quando nos arvoramos a construir redes de conexões sem levar em conta as subjetividades corpóreas marcadas em cores, em práticas sexuais, em classe, em habitus, em regionalidades, em privilégios das nossas carnes enquanto feministas. E, por fim, Mãe Stella de Oxossi (2013) que evoca a ideia de compromisso como uma condição do ser no mundo necessária para almejar alianças/conexões vitais para que possamos atingir nossas designações como “seres divinos” em nossas vivências do cotidiano.

através das aulas ministradas pela professora Mary Castro, recém-chegada dos EUA. Em seu curso, tivemos a oportunidade de trabalhar com as categorias classe, raça e gênero, processo que culminou com a leitura do seu texto “Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos”. O nosso encontro marcou a minha trajetória profissional. Sobretudo, pela sua competência, sua irreverência como produtora de conhecimento científico, ela descortinara a falácia da ciência pura. Aqui, reivindico a ideia do processo alquímico das categorias sociais na produção dos sujeitos políticos, para imaginar o processo alquímico da tríade conhecimento localizado, subjetividade corpórea e compromisso na produção do poder ao encontro das justiças sociais, raciais, de gênero, erótica, religiosa e científica.

O conhecimento localizado

A ciência foi utópica e visionária desde o início; esta é a razão pela qual ‘nós’ precisamos dela (HARAWAY, 1995, p. 24).

Interessante pensar na perspectiva do conhecimento localizado reivindicando a ciência como uma expressão instrumental e simbólica da produção de um tipo de conhecimento valioso para a perspectiva feminista. Embora exista o desejo de fazer ciência, não devemos imaginar que Haraway esteja em consonância com os pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade, universalidade, mas sim com a desconstrução dessa Ciência Moderna⁴.

Em 1999, quatro anos antes de me debruçar na leitura de Haraway, senti-me bastante atraída pela narrativa da indiana Meara Nanda, cujo título muito nos revela sobre como devemos ser cuidadosas ao deprendermos energia: *Contra destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do Terceiro Mundo*. Nesse texto, Nanda lança sérios questionamentos a Haraway. Vejamos:

Instalados com todo conforto nas academias, os críticos da ciência no Ocidente tendem a aplaudir os esforços de movimentos nativos de

4 Na literatura das Ciências Sociais, observamos como o debate a respeito da tríade: modernidade, racionalidade e ciência tem sido constante. Haraway cita Bruno Latour (1994) como expoente desse debate. Em seus livros *Jamais fomos modernos* e *A vida de laboratório*, vimos a dimensão ideológica da construção da modernidade e o caráter social da produção científica. Morin nos mostra a possibilidade de acolher os conceitos de autonomia e de sujeito, para eliminar a ideia da “visão tradicional da ciência, em que tudo é determinismo, não há sujeito, não há consciência, não há autonomia”. Para ele, enquanto sujeitos “somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia” (MORIN, 2007, p. 65; 66). No campo da perspectiva feminista, caminhamos pela denúncia da Ciência Androcêntrica e nos deparamos com o empirismo feminista cujas investigações eram, majoritariamente, realizadas por biólogas e médicas, destacando-se os trabalhos de Helen Longino e Lynn Hankinson cujos conteúdos nos revelam que a ciência é o produto de uma prática realizada por comunidades científicas. Destacamos a “teoria do ponto de vista” da qual Sandra Harding, com o seu livro *The science question in feminism*, se tornou referência e cuja questão, provavelmente mais polêmica e envolvente, tem a ver com a possibilidade da teoria feminista e do feminismo em geral transformarem os próprios fundamentos do conhecimento científico.

ciência no ex-mundo colonial para produzir, na frase de Donna Haraway, ‘conhecimentos situados’ – como, por exemplo, ciência ‘islâmica’ matemática védica, ciência indiana, ciência ‘das mulheres do terceiro mundo’ (NANDA, 1999, p. 86).

Meera Nanda tem receio dos movimentos neotradicionalistas e fundamentalistas religiosos serem considerados como uma etnociência, em sua terra natal e no resto do chamado “terceiro mundo”. Para ela, a ciência moderna, ao ser compreendida como conhecimento local, desembocará em um marasmo acrítico cujas ideias e estruturas opressivas, sejam elas importadas do Ocidente, sejam produtos internos autênticos, serão assimilados como uma base na salvação e na redenção, em que os “beneficiários reais não são o povo, mas os nativistas e nacionalistas de todas as colorações, religiosas ou ‘meramente’ culturais/civilizatórias” (NANDA, 1999, p. 86).

Nesse sentido, parece que existe um paradoxo ou um deslocamento lógico na raiz da proposição do processo alquímico deste artigo. Se, por um lado, concordo plenamente com a reivindicação de Nanda, sobretudo pela sombra do fundamentalismo religioso, por outro lado, acolho a ideia de Haraway sobre uma

doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados (HARAWAY, 1995, p. 18).

O debate proposto por Nanda é tecido pela sua contraposição à visão dos construtivistas sociais. Para ela, a visão da historicidade do conhecimento vista em Marx é assinalada com bastante força, muito embora despreze a objetividade da realidade material ou a capacidade de se aproximar da verdade. Curiosamente, quando nos dedicamos a

destrinchar, depurar as ideias sobre saberes localizados, detemo-nos no termo objetividade, tão fartamente citado no decorrer do texto de Haraway. Se, por um lado, em ambas as autoras, vimos que, ao menos, existiu um apreço inocente à prática da ciência, quando dizem:

[...] considero o fato de ter praticado ciência como uma das mais formativas experiências de minha vida [...] não exagero quando digo que a formação em ciência moderna assinalou o início do humanismo e do feminismo no meu caso. Meu estudo de biologia demoliu de uma vez para sempre todas as ideias sobre hierarquias e diferenças sociais, profundamente enraizadas em meu ambiente humano indiano de classe média (NANDA, 1999, p. 93).

[...] por ter passado muito tempo com um microscópio quando jovem, numa espécie de momento poético disciplinar pré-ediapiano e modernista, quando as células pareciam ser células e os organismos, organismos (HARAWAY, 1995, p. 9).

Por outro lado, vimos, também, um sabor crítico em relação ao domínio do conhecimento científico:

Voltando à minha própria experiência da ciência como fonte de valores e filosofia pessoais; minha experiência de encontrar coragem pessoal e força intelectual na ciência e minha decepção com a agenda elitista do sistema científico na Índia influenciaram-me a tomar interesse ativo pelos movimentos populares da ciência. O princípio da década de 1980 (quando eu completava meu curso de doutorado), foi

uma época de busca de identidade na comunidade científica na Índia, com numerosos e ativos grupos de ciência para o povo... É importante mencionar que esta foi também a época em que os primeiros murmúrios audíveis de oposição nacionalista/ culturalista organizado contra a ciência e a modernidade começaram a ser ouvidos, sob a forma de oposição ativa à ideia de um 'estado de espírito científico' vindo da parte de conhecidos intelectuais neogandhianos em Deli e Medras (NANDA, 1999, p. 96).

Na trilha de Haraway, em diálogo com os construtivistas:

Nessas visões tentadoras, nenhuma perspectiva interna é privilegiada, já que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade. Portanto, da perspectiva extremista dos construcionistas sociais, porque deveríamos ficar acuados pelas descrições dos cientistas sobre sua atividade e seus feitos? Eles e seus patronos têm interesse em jogar areia em nossos olhos. Eles contam fábulas sobre a objetividade e o método científico para estudantes nos primeiros anos de iniciação, mas nenhum praticante das altas artes científicas jamais seria apanhado pondo em prática as versões dos manuais. Os adeptos da construção social deixam claro que as ideologias oficiais sobre a objetividade e o método científico são péssimos guias, particularmente no que diz respeito a como o conhecimento científico é realmente fabricado. Quanto ao resto de nós, há

uma relação muito frouxa entre o que os cientistas acreditam ou dizem acreditar e o que eles realmente fazem (HARAWAY, 1995, p. 9).

A crítica ácida e cáustica de Haraway ao *modus operandi* de produção de conhecimento científico pelos cientistas se contrapõe ao apelo do movimento popular da ciência reivindicada por Meera Nanda, uma vez que a pesquisadora indiana parece acreditar na boa e na má ciência, dependendo de quem a produz, como faziam as feministas empiristas. Nanda, temendo pelo “reenfeitiçamento e subordinação” da razão científica à autoridade das tradições, depõe:

Nos estados em que subiram ao poder, os partidos revivalistas decretaram a substituição da matemática moderna por uma versão visivelmente fraudulenta da matemática védica. Do mesmo modo, conseguiram revisar a história da ciência e da tecnologia, como objetivo de nela incorporar elementos mais nacionalistas. Mas este foi apenas um caso leve de reenfeitiçamento, quando comparado com a situação do Paquistão, onde o clero tem muita voz sobre o que será ensinado, e como – incluindo, segundo o físico Pervez Hoodbhoy, regras sobre previsões meteorológicas e astronômicas (NANDA, 1999, p. 98-99).

Meera Nanda se mostra bastante preocupada com o apelo do construtivismo social e com seus possíveis desdobramentos, que têm a ver, diretamente, com o antirrealismo ontológico, a não neutralidade do conhecimento científico, o antiessencialismo, o relativismo e o antime-todologismo, sobretudo no Terceiro Mundo. Ela rejeita a ideia de que o pensamento científico é um constructo social do Ocidente e reivindica

o *modus operandi* de fazer ciência partindo do conceito de realismo contextual.

Devo confessar que as preocupações de Nanda são legítimas, mas não concordo com a sua crítica em relação ao conhecimento localizado. Creio que imputar, como ela faz, o relativismo e o construcionismo radical à produção do conhecimento localizado é caricaturá-los. Muito embora Nanda assinale que não carrega a ingenuidade em relação ao desejo de uma neutralidade absoluta na prática científica, ela critica a flexibilidade interpretativa, acusando-a de tornar

as opções ativa e socialmente condicionadas dos cientistas endógena à própria lógica da ciência, transformando, dessa maneira, valores contextuais nos valores constitutivos da ciência (NANDA, 1999, p. 91).

Na trilha de Haraway, acredito que a ciência, para o feminismo, tem a ver com a racionalidade posicionada, em contraposição à flexibilidade interpretativa negativamente evocada por Nanda. A racionalidade posicionada tem a ver com a responsabilidade e a subjetividade corpórea com imanência é a possibilidade de uma política de coalizão, de

[...] junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (HARAWAY, 1995, p. 33-34)

Para discernir sobre quem poderá produzir conhecimento localizado, Haraway advoga:

O eu dividido e contraditório é o que pode interrogar os posicionamentos e ser responsabilizado,

o que pode construir e juntar-se à conversas racionais e imaginações fantásticas que mudam a história. Divisão, e não o ser, é a imagem privilegiada das epistemologias feministas do conhecimento científico. ‘Divisão’, neste contexto, deve ser vista como multiplicidades heterogêneas, simultaneamente necessárias e não passíveis de serem espremidas em fendas isomórficas ou listas cumulativas. Esta geometria é pertinente no interior dos sujeitos e entre eles. A topografia da subjetividade é multidimensional bem como, portanto, a visão. O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial (HARAWAY, 1995, p. 26).

Segundo Maria Cecília Mac Dowel dos Santos, em seu texto sugestivo “Quem pode falar, onde e como? Uma conversa ‘não inocente’ com Donna Haraway”, o saber localizado apregoado por Haraway tem contornos de um modelo paradigmático de ciência cujo sujeito produtor parece estar nos grandes centros, justamente na relação norte-sul. Para Santos, a fragilidade reside na posição não identitária desse sujeito feminista requerida pela doutrina feminista da objetividade. Na próxima seção, tentarei conciliar posições que me parecem importantes em relação à produção do conhecimento elaborado no âmbito da perspectiva feminista na periferia de um país situado no sul epistêmico, considerando o sujeito raivoso como algo que deverá ser posto no centro do debate.

Subjetividades corpóreas e sujeitos raivosos

Sujeição não é base para uma ontologia; pode ser uma pista visual. A visão requer instrumentos de visão; uma ótica é uma política de posicionamentos. Instrumentos de visão mediam pontos de vista; não há visão imediata desde os pontos de vista do subjugado. Identidade, incluindo auto-identidade, não produz ciência; posicionamento crítico produz, isto é, objetividade (HARAWAY, 1995, p. 27).

Nessa epígrafe, somos alertadas para o fato de que o conhecimento produzido via as identidades não poderá ser considerado científico. Portanto, apesar da presentificação da subjetividade corpórea, somente tais marcas não seriam suficientes para a produção do conhecimento localizado. Dessa forma, teremos que nos interpelar, escutar outros saberes, outras visões e outras ressonâncias para que possamos nos deslocar das nossas posições iniciais, sejam elas confortáveis ou não. Quando nos reportamos aos “nós”, sujeitos subalternizados/as, particularmente, nós, mulheres lésbicas, divididas em nossas relações de classe, raça, regionalidades e deficiências, nessa múltipla complexidade, em nosso labor científico na perspectiva feminista, desejamos construir conhecimento localizado no âmbito de uma rede de coalizão destinada ao desejo utópico da comunhão das justiças existentes e daquelas que ainda se encontram no processo de ressonância.

No episódio inicialmente relatado, assinalamos a coexistência de dois sentimentos: a raiva e a arrogância. Primeiramente, falamos do sentimento que me parece mais corriqueiro quando se trata da relação de classe e prestígio social, uma vez que somos muito facilmente agarradas e encapsuladas pela ideia do privilégio de participarmos de um grupo seletivo. Interessante a reflexão de bell hooks que, apoiando-se na relação de opressor e oprimido herdada de suas leituras de Paulo Freire, revela-nos:

Na sociedade americana, onde o intelectual - e especificamente o intelectual negro - muitas vezes assimilou e traiu conceitos revolucionários pelo interesse de manter o poder da classe social, é necessário e crucial que os intelectuais negros insurgentes tenham uma ética de luta que informe seu relacionamento com aqueles negros que não tiveram acesso aos modos de saber partilhados nas situações de privilégio (hooks, 2013, p. 76).

Embora hooks faça referência à questão racial, nada nos impede de pensar a partir das outras marcas corpóreas que nos tornam subalternizados/as - e, como tal, não escapamos das relações de poder -, pois, com efeito, os nossos desejos podem ser os mesmos incitados pela posição do dominador tornando-nos “os desmemoriados”. Quando nos reportamos ao vociferado pela nossa interlocutora do Facebook, “é preciso estudar mais”, o seu tom de arrogância emerge visceralmente. Entretanto, nos primórdios do meu pueril aprendizado na ciência, recordo-me do princípio da humildade requerido aos cientistas em seu labor. Nesse sentido, a produção do conhecimento científico não é peremptória e, certamente, devemos percorrer um longo caminho para que possamos sempre estar em prontidão para estudar velhos novos fatos e artefatos. Assim, aquilo que foi dito como insulto poderá ser revestido de um movimento para o poder em direção à utopia de que estudar mais não seria nenhum demérito, mas sim uma conquista para os saberes localizados.

A arrogância epistêmica circunscrita em uma subjetividade corpórea machucada e magoada pelos seus diversos marcadores me reporta às várias cenas recontadas por bell hooks, cujo conteúdo deflagra os sentimentos negativos entre as mulheres brancas e as mulheres negras que culminam na seguinte reflexão:

Se negras e brancas continuarem expressando medo e raiva sem se **comprometer** a ir além

dessas emoções para explorar novas oportunidades de contato para construir um movimento feminista inclusivo, fracassarão. Muita coisa depende do nosso compromisso com o processo e o movimento feminista. Houve tantas ocasiões feministas em que afloraram as diferenças e, com elas, expressões de dor, fúria e hostilidade! Em vez de lidarmos com essas emoções e continuarmos nossa sondagem intelectual em busca de intuições e estratégias de confrontação, todas as vias de discussão se bloqueiam e nenhum diálogo ocorre (hooks, 2013, p. 147, grifo meu).

Em nosso labor com a produção do conhecimento localizado, articular políticas de coalizão em rede é fundamental, sendo, portanto, vital a compreensão do significado espiral do sujeito corpóreo raivoso, os/as condenados/as da terra. No portal do Ministério da Saúde, temos a seguinte definição para raiva:

A raiva é uma zoonose viral, que se caracteriza como uma encefalite progressiva aguda e letal. Todos os mamíferos são suscetíveis ao vírus da raiva e, portanto, podem transmiti-la. A doença apresenta dois principais ciclos de transmissão: urbano e silvestre, sendo o urbano passível de eliminação, por se dispor de medidas eficientes de prevenção, tanto em relação ao ser humano, quanto à fonte de infecção (<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/oministerio/principal/secretarias/svs/raiva>).

Quando adentramos o significado, verificamos um sentido patológico da doença e, por outro, um comportamento, uma emoção que

tanto pode ser negativa como positiva⁵. Curiosamente, debruicei-me no banco de teses da Capes na busca da temática sobre a raiva em consonância com a área de conhecimento e me deparei com 109 registros que abarcam as Ciências Naturais, as Ciências Humanas, as Ciências Aplicadas e as Ciências da Computação (ver quadro).

	Área de conhecimento	Registros
1	Medicina	24
2	Veterinária	23
3	Psicologia	17
4	Saúde	11
5	Educação	10
6	Administração	5
7	Biotecnologia	4
8	Ciência da Computação	3
9	Biologia	3
10	Zootecnia	3
11	Ciências Ambientais	3
12	Antropologia	1
13	Letras	1
14	Direito	1
15	Zoologia	1

Fonte: Banco de Teses da Capes

5 O texto “Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva” nos oferece o resultado da pesquisa realizada sobre o comportamento de raiva com 120 adolescentes de ambos os sexos, de 15 a 19 anos, de escolas públicas e particulares de Ribeirão Preto (SP), sem história prévia de transtornos sensoriais, cognitivos e/ou psiquiátricos. As autoras desse texto, as psicólogas Nicole Medeiros Guimarães e Sonia Regina Pasion, assinalam a existência do STAXI (Inventário de expressão de raiva traço-estado), cujo conteúdo oferece um método para estudo dos componentes da raiva, bem como a possibilidade de mensuração através de oito escalas: Estado de Raiva, Traço de Raiva, Temperamento Raivoso, Reação de Raiva, Raiva para Dentro, Raiva para Fora, Controle de Raiva e Expressão de Raiva. Nessa pesquisa, as autoras empregam o método fornecido pelo STAXI, mas não problematizam as relações do sistema gênero/sexo e concluem, naturalmente, que “estes resultados apontaram interferência do sexo na forma de os adolescentes vivenciarem e expressarem seus sentimentos de raiva, a partir dos indicadores do STAXI” (GUIMARÃES: PASIAN, 2006, p. 1).

Nossos olhares se voltam para Psicologia, Educação, Administração, Antropologia, Letras e Direito e, com isso, totalizamos 34 trabalhos cujos conteúdos foram sistematizados e verificamos que nenhum deles traz uma perspectiva de análise feminista. Entretanto, a tese de doutorado intitulada *Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes*, escrita por Lídia Macedo (2012), oferece-nos pistas interessantes para que possamos iniciar um diálogo sobre o sujeito raivosos.

Grosso modo são recentes os estudos sobre emoções na perspectiva psicológica e na perspectiva antropológica. Nas pesquisas psicológicas, são distinguidas como básicas ou primárias emoções como alegria, raiva, tristeza, medo, surpresa e nojo, enquanto na perspectiva antropológica, temos essas emoções expressando-se através do repertório cultural. A autora assinala o trabalho pioneiro de Markus e Kitayama (1991), que versa sobre a constituição do *self* a partir das diferenças interculturais. Exemplifica, tendo como base, por um lado, a cultura ocidental, que estimula a estrutura de um *self* independente e, com efeito, valoriza as emoções que têm a ver com a raiva, o orgulho e a frustração e, por outro lado, a cultura oriental, que estimula a interdependência do *self*, alertando que a raiva não é incentivada por ser centrada no ego.

Embora esse tipo de análise intercultural despreze as riquezas e as minúcias em prol da homogeneização da cultura, nesse caso, mais especificamente, da forma de operacionalização do *self*, podemos facilmente perceber, através da análise da mídia, sobretudo na emissora de maior sucesso, a Rede Globo, que as tramas e os dramas das suas novelas são baseados na espetacularização da emoção da raiva, conseqüentemente, da vingança. Possivelmente, potencializar tais sentimentos garante Ibope, como foi o caso de uma de suas novelas ovacionadas pela audiência, “Avenida Brasil”.

Dessa forma, a expressão da raiva se revela nos atos mais banais do nosso cotidiano e poderá ser uma conduta despercebida, uma vez que a “absorvemos muito naturalmente”. De forma prática, bell hooks aconselha as feministas a participarem de sessões de psicanálise para desterrar os ressentimentos que residem em nossas relações como mulheres

feministas, para, com isso, ultrapassarmos as nossas vulnerabilidades, se é que queremos construir redes de coalizações tão importantes para a produção de conhecimentos localizados.

Por outro lado, quando nos debruçamos sobre o livro de Judith Butler (2001), *Mecanismos psíquicos del poder*, apreciamos a sua elaboração teórica da psique, tarefa que, segundo ela, tem sido negligenciada tanto pelos autores foucaultianos como pelos autores psicanalíticos. Não coube, no âmbito deste artigo, explorar como o insulto nos constituiu como sujeitos identitários, mas, muito rapidamente, Butler explica que, se rechaçarmos o dualismo ontológico que postula a separação entre o político e o psíquico, torna-se imprescindível a análise crítica da subjugação do psíquico em termos dos efeitos reguladores e produtivos do poder. A teoria da formação do sujeito deve dar conta do processo de incorporação, uma vez que a formação tem lugar de acordo com os requerimentos do poder, mediante a incorporação de normas.

A autora assinala que, no processo de incorporação, é preciso explicar o desejo pela norma e, mais amplamente, pela sujeição, em termos de um desejo prévio de existência social que é explorado pelo poder regulador. Para ela, a produção mesma do sujeito e a formação de vontade são consequências de sua subordinação primária. Dessa forma, vemos que as categorias sociais garantem uma existência social reconhecível e duradoura: o sujeito é vulnerável a um poder e essa vulnerabilidade permite defini-lo como um tipo de ser explorável. Para verificar a oposição ao abuso do poder, é preciso entender essa vulnerabilidade.

Na construção do conhecimento localizado, o sujeito raivoso emerge como uma subjetividade corpórea que se alinha à relação identitária e que não poderá ser ocultado, mas, sim, problematizado com a segurança de que não o desprezamos. Entretanto, o diálogo poderá ser impraticável, se a posição irascível não for trazida à baila no debate. Para que possamos nos engajar no conhecimento localizado não inocente das relações de poder, teremos que articular alianças em redes nas quais os seres envolvidos se comprometam com a promessa da utopia em direção às justiças adjetivadas atualmente como social, racial, de gênero, religiosa, erótica e científica. Para refletir sobre o conceito de compromisso,

venho me debruçando na escrita de Mãe Stella de Oxossi, doutora *honoris causa* pela Universidade do Estado da Bahia.

Compromisso

Porque eu, uma *mestiza*, continuamente saio de uma cultura para outra, porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo, alma entre dos mundos, tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteada por todas las voces que me hablan *simultáneamente* (ANZALDÚA, 2005, p. 704).

Na seção sobre conhecimento localizado, vimos o pavor de Meera Nanda em relação ao movimento anticiência oriundo do “Programa Forte”, no qual a presença de Haraway é, inclusive, evocada pela indiana. Para Nanda, a produção do conhecimento localizado é uma forma de deslegitimar o conhecimento científico mediante a ideia de a lógica própria constituir o saber da etnociência que só poderá ter serventia local, de forma que, com isso, perde-se a busca da verdade e do universal. Daí o medo do fundamentalismo religioso que já assombra a Índia.

O medo do conhecimento tradicional é, sobretudo, denunciado pela perda da autonomia do indivíduo, uma vez que eles/as ficariam cegos/as e encapsulados/as nessa tradição. De fato, corre-se o risco, mas a presentificação de Mãe Stella de Oxossi dá um ânimo para se pensar que é possível alçar voo e, portanto, garantir a possibilidade da construção da autonomia. Vejamos como ela inicia o seu discurso de posse na Academia de Letras Baiana.

Gostaria muito de iniciar meu discurso de posse nessa venerável Academia de Letras, dirigindo-me a todos, indistintamente, chamando-os de amigos. Entretanto, fui educada por uma religião que tem na hierarquia a sua base de

resistência, o que coincide com a tradicionalidade dessa Academia. Sendo assim, início este discurso saudando as autoridades presentes ou representadas, sentindo que estou saudando a todos que aqui vieram para engrandecer esta cerimônia (SANTOS, 2013).

Embora ela teça a respeitabilidade à nossa tradição e à ancestralidade, ao mesmo tempo, rompe com a base hierárquica, quando expressa a sua vontade. Ironicamente, ela preserva e, concomitantemente, promove rupturas necessárias. O conhecimento de Mãe Stella de Oxóssi está situado no terreiro de candomblé Ilé Àyç Opo Afonjá, fundado por Mãe Aninha. Esta última sentenciou que seus filhos/as teriam um “anel no dedo” servindo a ßàngó, e, como nos explica Mãe Stella de Oxossi, “receber um anel é símbolo de aceitação de um compromisso. A vanguardista senhora desejava que seus descendentes se comprometessem com as causas sociais e espirituais.”⁶ Na citação abaixo, veremos, uma vez mais, Mãe Stella de Oxossi mostrando a sua capacidade de operar na complexidade:

Ninguém é empossada iyáloriŷa antes de sentar na cadeira especialmente preparada para este mister. Corrente e cadeira, objetos de grande valor simbólico tanto para a religião que pratico – o candomblé –, quanto para a Academia de Letras na qual agora sou empossada. [...] a cadeira deixa de ser apenas um lugar de assento, para se transformar em um trono simbólico, onde ilustres cidadãos se immortalizaram. Sou agora mais um elo dessa corrente que me liga aos outros elos, meus confrades e congreiras,

6 Em nossa cultura, quando se fala em ter um anel, refere-se ao anel de formatura recebido na cerimônia da colação de grau que decorre da conclusão do nível universitário.

estejam eles presentes em vida ou em obra. Analisando a palavra cadeira, descubro que esta vem do latim ‘cathedra’, significando cadeira de braços que confere uma imponência a quem nela se senta. Dessa palavra também deriva o termo catedral, local onde se encontra instalada uma autoridade religiosa. Quando se diz que alguém conhece um assunto ‘de cathedra’, sobre este se deseja afirmar que ele tem um domínio sobre o tema em voga.

Não sou uma literata ‘de cathedra’, não conheço com profundidade as nuances da língua portuguesa. O que conheço da nobre língua vem dos estudos escolares e do hábito prazeroso de ler. Sou uma literata por necessidade. Tenho uma mente formada pela língua portuguesa e pela língua yorubá (SANTOS, 2013).

Nessa citação, que revela a simbologia da cadeira e da corrente, a materialidade valorativa desses objetos está no preparar-se com dedicação e com compromisso em direção à sentença anunciada pela sua ancestralidade, que tem a ver, diretamente, com o compromisso com as causas sociais e espirituais. A meu ver, o compromisso se direciona às justiças social, racial, de gênero, erótica e religiosa.

Importante, ainda, nessa citação, é a ideia da humildade, quando ela nos revela que não conhece com “profundidade as nuances da língua portuguesa”. A coexistência da humildade e da busca do conhecimento se revela, mais uma vez, quando ela nos mostra a trajetória individual de cada confrade e confrreira que sentara anteriormente na cadeira de número 33.

Para além do conhecimento localizado produzido por Mãe Stella de Oxossi, podemos depreender a sua ideia de subjetividade corpórea, quando ela nos ensina: “Sou bisneta do povo lusitano e do povo africano.

Não sou branca, não sou negra. Sou marrom. Carrego em mim todas as cores”.

Nesse sentido, ela se posiciona como um ser no mundo, sem excluir a sua multiplicidade identitária, em uma *consciência mestiça*, sem essências, mas sem desprezá-la enquanto condição de existência da sua carne. Na citação abaixo, Mãe Stella de Oxossi nos oferece um entendimento mais exemplar daquilo que ela entende como compromisso, a partir dessa consciência mestiça:

Comprometer-se é obrigar-se a cumprir um pacto feito, tenha sido ele escrito ou não. O verbo obrigar, que tem origem no latim *obligare*, significa unir. Portanto, quando dizemos um ‘muito obrigado’, estamos sugerindo a alguém que nos fez um favor que a ele estaremos ligados, em virtude do favor que nos foi prestado. Obrigação é uma das palavras chaves do candomblé: aquela que abre muitas portas. Fazer uma obrigação ou a obrigação fica sendo, então, uma forma de estar cada vez mais unido aos oríya. Se minha parte branca estuda as origens latinas da língua portuguesa, minha parte negra estuda a língua africana de que fazemos uso no candomblé: o yorubá arcaico. Nessa língua, comprometer-se é *wulewu*, palavra que tem a seguinte análise: a raiz *wù* (agradar), a mesma que forma a palavra *wúlò*, que significa útil; e *lé*, que é traduzida como seguir em frente, procurando não ser mais um na multidão. Para o povo yorubá e, conseqüentemente, para os brasileiros que se guiam pela religião nagô, uma pessoa comprometida é aquela que é útil, pois cumpre a função que lhe foi destinada, e por isto pode seguir em frente, distinguindo-se da massa

uniforme; uma pessoa comprometida é especial, pois já encontrou sua especificidade, tornando-se, assim, imortal (SANTOS, 2013).

Curiosamente, nessa escrita de Mãe Stella de Oxossi, vemos perfeitamente manifesta a sua dupla consciência. Por um lado, ela nos mostra, muito sabiamente, o manejo das normas da sociedade predominantemente governada pela língua portuguesa que requer a escrita como uma forma de expressão mais legítima de assegurar os direitos. Por outro, ela mostra que se comprometer pode ser valorado pela oralidade e isso diz respeito à tradição africana.

O compromisso coexiste com a ancestralidade: essa relação possivelmente tem sido a nossa forma de sobreviver mais dolorosa, porque requer muita sabedoria e amadurecimento em nossa existência, para além das nossas práticas acadêmicas.

Considerações finais

No processo alquímico entre o conhecimento localizado, a subjetividade corpórea e o compromisso na transformação de um poder em direção às justiças social, racial, de gênero, erótica, religiosa, científica e tantas outras na ressonância nos alertou para o cotidiano em nossas práticas feministas, sobretudo em nosso labor acadêmico.

Foram desenhadas três seções considerando cada unidade que compõe a tríade, descrevendo suas propriedades específicas, mas, ao mesmo tempo, atenta à condição de um porvir que não desprezasse as tensões, os medos, as raivas, as arrogâncias, a autonomia, a falta de humildade, as desmemórias, as emoções, as consciências duplas e mestiças e as racionalidades outras. Recapitulá-las seria temerário: certamente, deixaríamos de lado minúcias que, no fazer do cotidiano, tornam-se verdadeiramente violentas em nossas interações.

Esse caminho trilhado nos faz ver a nossa existência como pesquisadores/as corpóreos/as em alerta para o *imbróglio* da epistemologia do norte, cujos tentáculos invadiram espaços importantes da academia

brasileira, agenciando desejos de produção de conhecimentos sob a crença de que somos modernos e civilizados e, daí, origina-se a enunciação daqueles/as “soberanos e soberanas” da autoridade que acreditam que somente eles/as podem fazer teoria, enquanto o restante do país meramente produz vivências e/ou material empírico. Possivelmente, a coexistência da ancestralidade e o compromisso nos permite desejar uma racionalidade/sentimento/posicionada com um tom não bélico, não raivoso ou irascível na composição de redes de coalizões.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Rev. Estud. Fem.** [on line]. v. 13, n. 3, p. 704-71, 2005.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder**: teorías sobre la sujeción. Madrid: Ediciones Cátedra Universitat de València, Instituto de la Mujer, 2001.

CASTRO, Mary G. Alquimia das categorias sociais na produção de sujeitos políticos: raça, gênero e geração entre líderes do serviço doméstico. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: UFRJ, CIEC, v. 0, p. 57-73, 1992.

GUIMARÃES, Nicole Medeiros; PASIAN, Sonia Regina. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. **Psicol. estud.** [online], v. 11, n. 1, p. 89-97, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-42, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E. (Ed.). **Feminism & Science**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, [1988] 1997.

MACEDO, Lidia Suzana Rocha de. **Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes**. 2011, 162f. Tese Doutorado em Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MESSEDER, Suely A. Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas/sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 49, p. 152-157, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NANDA, Meera. Contra destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do Terceiro Mundo. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SANTOS, Maria Cecília Mac Dowell dos. Quem pode falar, onde e como? uma conversa 'não inocente' com Donna Haraway. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 43-72, 1995.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Meu tempo é agora**. 2. ed. Salvador, BA: Edição Oscar Dourado; Assembleia Legislativa da Bahia, 2010.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Discurso de posse da Academia de Letras**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/>

noticias/523756-discurso-de-posse-de-mae-stella-de-oxossi-na-cadeira-
-no-33-da-academia-de-letras-da-bahia>.

SARDENBERG, Cecília M. B. Da crítica feminista à ciência a uma
ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M.
B. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: NEIM/UFBA; REDOR,
2002.

Discursos de ódio

Guacira Lopes Louro¹

Há alguns anos, venho me interessando pelos estudos *queer* e ensaiando formas de juntar esse conjunto de saberes desconstrutivos, turbulentos e mal comportados com o campo da Educação que, ao contrário, é um campo historicamente disciplinador, prescritivo e bem comportado. Ainda que essa articulação não seja simples ou, melhor seria dizer, nem sempre efetivamente realizada, sempre me pareceu muito instigante experimentá-la. Entendo que o VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH – participa desse desafio. Afinal, ele se constitui como um encontro sobre diversidade sexual e de gênero promovido por uma associação de estudos de homocultura que tem como foco a Educação. A combinação desses elementos seria impensável há alguns anos.

As estudiosas e os estudiosos *queer* gostam de propor questões. Com tendência à desconstrução, costumam provocar perguntas às quais, muitas vezes, não chegam a responder. Quero me aproveitar de algumas de suas ideias e jeitos de pensar. Por isso levantei quatro ou cinco questões para me ajudar no desenvolvimento deste artigo.

1 Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e do GT 23 da ANPED.

Afirmar que o campo da Educação é “bem comportado” e a partir daí me ocorre a primeira pergunta: Dá para falar em ódio quando se está tratando de Educação?

Historicamente, a Educação foi construída e marcada por discursos carregados de positividade e de normas, por isso usei o qualificativo de “bem comportada”. Essa marca é muito evidente nas instituições educativas estrito senso – escola, família, igrejas – mas é também observável em incontáveis instâncias pedagógicas da contemporaneidade. Novelas, cinema, publicidade, campanhas políticas e campanhas de saúde, blogs e redes sociais costumam se mostrar carregados de “mensagens”, “lições”, “recomendações”. Nesses espaços, costuma-se reconhecer discursos de solidariedade, cooperação, engajamento ou união. No entanto, poucas vezes fica evidente o quanto essas instâncias pedagógicas são permeadas por conflitos, o quanto abrigam e produzem hostilidades, insultos e mágoas. Falar de ódio quando se fala em Educação – mesmo em um sentido amplo – parece heresia ou má vontade.

Experimentei essa sensação de forma bem explícita em 2013, quando, convidada para realizar a aula inaugural da Faculdade de Educação da UFRGS, utilizei a expressão “discurso de ódio”. Naquela ocasião, eu me remetia precisamente ao ambiente escolar e, para ilustrar meu argumento de que a escola é um espaço particularmente difícil para alguém viver ou se assumir como “diferente”, recorri a um filme brasileiro intitulado *As melhores coisas do mundo*. Na verdade, pretendia ser um pouco mais audaciosa e intitular minha fala com a expressão que o protagonista do filme usa para se referir ao colégio onde estuda: “o endereço do inferno”. (Ele é um adolescente que está sendo açoitado por todo lado pelo fato de seu pai ter assumido um relacionamento homossexual). Mas eu pressentia o peso que a expressão teria se fosse usada como anúncio da aula inaugural de uma instituição voltada para formação de professores e, por isso, fui “bem comportada” – pelo menos no título. De qualquer modo, tratei da questão, pois, afinal, esse era meu propósito. Percebi imediatamente que o tema provocava discussões. No momento do debate, muita gente concordou com a argumentação, mas depois, em contrapartida, contaram-me que vários estudantes se mostraram

incomodados e repudiaram a abordagem, afirmando que agora se fala demais e em toda parte sobre sexualidades não normativas. Observei também que alguns de meus colegas professores tiveram o cuidado de “higienizar” ou “pasteurizar” de algum modo o que eu havia falado, tanto em suas participações no debate quanto em outros momentos, evitando a referência explícita à expressão.

Diferentemente desses colegas, estou convencida de que dá para falar sobre discursos de ódio quando se fala sobre Educação, ou melhor, que é muito importante pensar a respeito de tudo isso.

O que estou denominando, afinal, de discursos de ódio? A par da compreensão mais imediata e de senso comum, quais seriam as implicações teóricas envolvidas nessa expressão?

Esse tema é debatido, contemporaneamente, em vários campos, com destaque para o campo do Direito e da Antropologia Linguística. Não tenho pretensão nem conhecimento para uma abordagem ampla que dê conta desses debates. Mas me remeto a uma pensadora fundamental nessa temática, Judith Butler, teórica feminista e *queer*, e é com seu apoio que tento examinar algumas consequências para a Educação. Butler desenvolveu uma interessante reflexão sobre a força dos insultos e das injúrias, muito especialmente no campo da sexualidade. Cabe ressaltar, antes de mais nada, que sua reflexão vai muito além da denúncia ou da proclamação de um manifesto vitimista. Butler se apoia na noção de que a linguagem é fundamental na constituição dos sujeitos. Ela entende que os sujeitos são *interpelados* pela linguagem e respondem (ou não) a essas interpelações. O anúncio “é uma menina” ou “é um menino” feito diante de um aparelho de ultrassonografia ou do corpo de um bebê se constitui, segundo ela, em uma espécie de “interpelação fundante”, que desencadeia o processo de fazer desse corpo um sujeito de gênero (feminino ou masculino). Butler aposta no caráter performativo da linguagem, ou seja, supõe que a linguagem produz aquilo que nomeia. Esse anúncio, então, mais do que descrever um corpo, *faz* o corpo, a declaração *produz* o sujeito. Essa declaração é feita no âmbito de uma matriz heterossexual e, portanto, espera-se que tenha o efeito de produzir *também* o desejo por sujeitos de sexo/gênero oposto. Vale

lembrar ainda que, para que essa declaração ou interpelação se efetive, ela terá de ser repetida, reiterada, renovada incontáveis vezes ao longo da existência dos sujeitos.

Uma interpelação é, pois, um chamamento, um enunciado que convoca o sujeito o qual pode ou não assumir a convocação. Seria como se alguém dissesse “ô baixinho” e o cara se virasse e respondesse: “Quem? Eu?”, reconhecendo-se de algum modo naquela interpelação e assumindo-se como tal.

Há alguns meses, em uma tarde tranquila, uma amiga minha estacionou seu carro em uma rua de Porto Alegre. Subitamente, vindo não se sabe de onde, surgiu um rapaz que, dirigindo-se a ela, disse: “Sai do carro, *velha!* E passa a chave!” Ela levou um grande susto, é claro, ensaiou uma reação, mas, felizmente, cumpriu a ordem e entregou a chave do carro. Quando me contou essa história e, depois, em outras ocasiões, quando a ouvi recontar o fato para outras pessoas, percebi que ela dava ênfase na expressão “*velha*”. A interpelação tivera a força de um xingamento. E se constituía, efetivamente, em um xingamento. Esse enunciado não está descrevendo um sujeito, mas o instituindo. Não interessa aqui, propriamente, a idade dela. O que importa destacar, pelo menos para nos acercarmos mais dos argumentos de Butler sobre o discurso de ódio, é a força dessa interpelação. Chamar uma mulher de velha implica colocá-la em uma determinada posição de sujeito, uma posição que remete à inferioridade social, à fraqueza (isso também seria válido para um homem, sem dúvida, mas provavelmente, em uma sociedade como a nossa, torna-se ainda mais agressivo quando dirigido a uma mulher); a nomeação da mulher como velha confere a ela uma espécie de desvalor.

Quando alguém é chamado de “criolo”, “bicha” ou “sapatão”, esse alguém é intimado a se reconhecer nessa posição de sujeito. Admitindo o caráter performativo da linguagem, a nomeação produz o sujeito que nomeia. E, como podemos perceber, essas palavras não são neutras (de fato nenhuma palavra é neutra). Elas têm uma carga histórica.

Pode-se argumentar, com propriedade, que as palavras não têm um significado fixo. Isso é verdade. Palavras podem ser – e são – citadas

em distintos contextos e podem ser – e são – significadas diferentemente. Mas as palavras também carregam rastros de sua história. Nesses casos, carregam rastros ou vestígios de histórias de ódio e desprezo.

Gritos de “viado” são recorrentes nos estádios de futebol. Evidentemente, “viados” são, sempre, os jogadores e os torcedores do time adversário ou, muitas vezes, o bandeirinha ou o juiz que deixou de ver ou de apitar a falta ou o gol que favorece nosso time. A frequência desses gritos parece ter banalizado o insulto. Mas não resta dúvida de que a expressão é usada como insulto. Ela é dirigida ao “outro” que é diferente daquele que grita, ao outro que não é do “meu” time. A recorrência do uso da expressão não apaga sua história. Na verdade, a expressão funciona como insulto, porque ela é uma “citação”. Como demonstrou Derrida, para que um enunciado performativo seja bem-sucedido, quer dizer, para que ele “funcione” e produza o que está enunciando, deverá repetir algo que é reconhecível, ele deverá acionar um código, algo que “entendemos”. Essas expressões “funcionam” como insulto precisamente porque ecoam histórias de desprezo.

Nesse contexto, Judith Butler nos faz perguntar: Quem é o autor desses discursos de ódio? Um bando de rapazes que interpela com deboche um casal de gays ou de lésbicas no meio de uma avenida ou os torcedores que xingam adversários em uma partida de futebol são agentes de discursos de ódio. Eles não são, no entanto, os autores únicos e soberanos de tais discursos. Suas falas são tributárias de discursos mais amplos e “funcionam”, isto é, têm o poder de injuriar precisamente porque remetem a uma história de ódio e também a alimentam ou reciclam. Suas falas têm força performativa, a força de instituir aquela posição de sujeito discriminada e menor. Suas falas “funcionam” porque estão, de algum modo, ampliadas, amplificadas e diluídas para além daquele que as profere. Quem insulta não insulta sozinho, sua fala ecoa outras vezes.

Butler faz uma reflexão interessante sobre responsabilidade e soberania. Lembra-nos que a linguagem se constitui em uma cadeia de significantes para trás e para além de quem enuncia. Sendo assim, esses falantes são responsáveis, sim, em alguma medida, pelo que dizem (nesse caso pelos insultos que proferem), mas não são soberanos de suas falas,

quer dizer, não têm a autoridade suprema e exclusiva sobre suas falas. Responsabilidade e soberania não são sinônimos. “Um ato de fala é uma ‘condensação’ dos significados passados, dos significados presentes e até mesmo de significados futuros e imprevisíveis” (SALIH, 2012, p. 143). Quem fala não tem o controle absoluto e completo sobre o que diz.

Essas reflexões têm provocado polêmicas. No contexto da argumentação de Butler, elas não servem, contudo, para eximir ou desculpar quem insulta e veicula os discursos de ódio, mas sugere que se pense que a linguagem não pode ser separada de sua história. Mesmo que os significados dos signos, dos nomes não seja fixo, definido ou definitivo, que eles se modifiquem ou deslizem, será muito improvável (talvez quase impossível) se livrar dos seus usos anteriores. Além disso (algo que parece mais curioso), um ato de fala carrega, potencialmente, significados futuros que não podemos prever.

Percebo alguns desdobramentos a partir daí. O primeiro (como referi há pouco) é que mesmo que um insulto seja muitas e muitas vezes repetido, a ponto de ser quase naturalizado (como “viado” gritado nos campos de futebol), isso não apaga a carga de negatividade do termo. Para usar uma expressão de Butler, há um “resíduo traumático da linguagem” que permanece. É preciso salientar que não trato aqui de indagar as *intenções* dos falantes. Há correntes teóricas que se voltam para isso. Não estou em um campo teórico que se debruça sobre essa questão. Trato, do mesmo modo que outros estudiosos pós-estruturalistas, de analisar os possíveis *efeitos* das interpelações e dos discursos.

Outro desdobramento que percebo liga-se à impossibilidade de prever os significados futuros que um termo ou um nome pode vir a ter. Se um ato de fala condensa não só os significados passados e presentes, mas pode até mesmo carregar significados futuros, isso quer dizer que as interpelações podem vir a ser significadas diferentemente, podem vir a ser significadas de um modo novo. Então nos indagamos: seria possível ressignificar ou reverter um termo injurioso?

Essa pergunta pode levar a questões que interessam muito diretamente a todos que se veem ligados, de algum modo, ao âmbito da Educação: O que fazer diante de discursos de ódio? Como lidar com eles?

Uma forma de enfrentá-los, talvez a primeira em que se pensa, é censurá-los. Com o propósito de calar os discursos, criam-se leis para punir e criminalizar quem os profere. O Estado assume a função de punir e alguns resultados são efetivamente produzidos. A via da censura e da criminalização parece que não pode ser desprezada pelo menos neste momento em nossa sociedade. Efetivamente, no Brasil, vêm-se desenvolvendo legislação e jurisprudência a esse respeito que está ajudando a coibir ou a intimidar propagadores desses discursos. Contudo, afirmo que quem insulta não insulta sozinho, mas é, de fato, um falante que ecoa outras vozes. A censura e a lei podem, então, atingir esse falante sem conseguir extinguir o discurso que o sustenta e que continua a circular mais amplamente.

Para ser coerente com a reflexão que venho propondo, seria importante contemplar, pois, outras formas de lidar com os discursos de ódio.

Como vimos, uma interpelação se constitui em um insulto, porque ela é uma citação, isto é, porque ela repete algo que reconhecemos como inferiorizante. Mas essa propriedade da linguagem – a de ser citada e repetida em muitos e diferentes contextos – não acarreta somente vestígios de seus usos anteriores. Essa propriedade da linguagem sugere, também, a possibilidade de usá-la de outro modo, quem sabe até de subvertê-la. E é aqui que se coloca mais uma via para lidar com os termos injuriosos e insultuosos.

Em uma entrevista, alguns anos atrás, Judith Butler trouxe um caso pessoal para apoiar seu argumento em relação a esse tipo de estratégia. Contou que, em uma determinada ocasião, quando andava pelas ruas de Berkeley, um jovem a abordou, do alto de uma janela, perguntando se ela era lésbica. Ela percebeu claramente que o garoto pretendia insultá-la e respondeu que sim, que era lésbica. A resposta surpreendeu o garoto. Ela se apropriava do termo e o assumia com orgulho. Butler subvertia, assim, a forma pejorativa como o garoto empregara o termo. Comentando o episódio, Butler afirmou que ela havia retirado o termo de um contexto opressivo e o colocado em um outro contexto. Assim agindo, ela “dava um recado” ao garoto, ela “dizia” para ele que esse era um termo que poderia ser usado publicamente e de forma afirmativa. Dizia para ele que o termo não se referia a um defeito, um vício ou um

segredo. Segundo Butler, ali se estabeleceu uma espécie de “negociação” em torno do significado do termo.

É claro que se pode argumentar que todo o seu esforço pode ter dado em nada, isto é, apesar de Butler estar convencida de que essa estratégia é potencialmente mais eficaz do que a censura, quem nos garante que o garoto passou a perceber diferentemente a expressão lésbica? É possível (e me inclino a acreditar nessa hipótese) que a estratégia tenha, pelo menos, desestabilizado um pouco o rapaz, ou melhor, que ele tenha se dado conta de que nem todo mundo compreende a palavra lésbica da mesma forma.

A estratégia de ressignificar um termo injurioso pode se mostrar interessante e produtiva e vem sendo utilizada pelos movimentos sociais. Foi o que fez o movimento negro, que se apropriou com orgulho e de modo afirmativo da palavra “negro”, até então empregada para discriminar ou subordinar. O movimento criou a expressão *black is beautiful* (que passou a se espalhar pelo mundo a partir dos anos 1960) e que busca ressignificar os traços de homens e mulheres negras (como a cor da pele e as características do cabelo), apresentando-os como atraentes e bonitos. Essas características passaram a ser assumidas como marcas de orgulho ao invés de serem negadas, corrigidas ou disfarçadas.

Entre os movimentos ligados à sexualidade e ao gênero também são ensaiadas várias estratégias desse tipo. A *Queer Nation*, organização LGBTQ que surge nos anos 1990, por exemplo, tem como um de seus slogans mais conhecidos aquele que diz “*we are queer, we are here, get used to it!*” (nós somos *queer*, estamos aqui, trate de se habituar com isso!). O slogan se constitui como uma manifestação afirmativa dessa comunidade, indicando que esses sujeitos não pedem “desculpas” por suas formas de expressar a sexualidade, mas, ao contrário, pretendem vivê-las às claras e sem subterfúgios. Muitas práticas semelhantes, de afirmação pública e de orgulho, têm aparecido mundo afora, como se pode observar, por exemplo, nas paradas da diversidade sexual realizadas aqui no Brasil e em tantos outros países.

A paródia de gênero posta em prática por *drag queens* ou *drag kings* também pode ser compreendida como uma estratégia de ressignificação.

Nesses casos, o sujeito (homem ou mulher) se apropria de características tidas como pertencentes ao outro sexo/gênero e as exibe com exagero e excesso. Em uma *drag queen*, tudo é *over*: Maquiagem carregadíssima, cílios imensos, sapatos de altas plataformas, babados e cores exuberantes remetem-se ao feminino de modo superlativo. Quando um homem se monta como uma *drag queen*, ele não pretende se passar por uma mulher. Em vez disso, ele escancara, propositalmente, os traços ou marcas ditos femininos, mostrando, assim, que é possível “fabricar” uma mulher. Precisamente por isso, a figura da *drag* foi e é usada por muitos analistas e teóricos, já que ela permite demonstrar, de modo muito expressivo, o caráter produzido e fabricado de todos os gêneros. (É verdade que em uma *drag* essa produção é exagerada, mas todos nós, cotidianamente, produzimo-nos como sujeitos de um gênero, usando as referências e as normas que nossa sociedade indica para isso).

Inúmeros filmes, peças de teatro e peças publicitárias, novelas e espetáculos dramáticos ou cômicos têm trazido personagens que assumem sexualidades não normativas e também personagens que transitam de um gênero ou de um sexo para outro. Essas peças e espetáculos podem ajudar a desnaturalizar a heterossexualidade, mostrando que ela é construída e fabricada culturalmente, e, muitas vezes, podem ser vistas como ressignificações subversivas do que se costuma tomar por gay, lésbica ou trans. Mas elas serão, sempre, subversivas? Ou, ao contrário, poderão servir para reforçar os estereótipos e as representações negativas que historicamente têm acompanhado esses grupos? Pensando em alguns exemplos: Crô, o personagem vivido por Marcelo Serrado na novela *Fina Estampa* ou Félix, interpretado por Mateus Solano – papéis que deram imensa popularidade a esses atores – essas encenações subvertem as representações que a sociedade brasileira costuma ter sobre os gays? Paulo Gustavo, que faz o programa 220 volts, encarnando várias personagens femininas, como a Mãe super preocupada (que depois ele reviveu no filme *Minha mãe é uma peça*), a empregada doméstica negra, que adora sambar, a adolescente apaixonada e grudenta, etc., seus personagens desestabilizam as fronteiras de gênero? Subvertem representações de feminino? Os dois filmes *Se eu fosse você*, em que marido e mulher,

Tony Ramos e Glória Pires, trocam de corpos, ou seja, um sujeito masculino passa a habitar um corpo de mulher e um sujeito feminino passa a viver em um corpo de homem – o atravessamento de gênero que esses filmes mostram desestabiliza a plateia? De que modo?

Como saber quando uma prática desestabiliza e subverte o significado injurioso ligado a um nome ou quando ela serve meramente para divertir e, afinal, acabar renovando tal significado?

É muito difícil responder a essas questões. Algumas vezes, paródias de gênero ou outras práticas que desnaturalizam a heterossexualidade podem ser “domesticadas” de tal forma que acabam perdendo seu potencial subversivo. Não são poucos os filmes, as novelas e os shows que seguem esse tom e se prestam mais ao que Butler chama de “entretenimento hetero de luxo” do que a ensaios de subversão. Nesses casos, as fronteiras de sexo e gênero, as fronteiras entre identidades hetero e não-hetero parecem ficar inalteradas, sendo, talvez, até reforçadas.

Gosto muito de cinema e há um filme hoje clássico que parece interessante trazer aqui. Trata-se de *Quando mais quente melhor*. A história se passa em torno dos anos 1920 e dois músicos, interpretados por Tony Curtis e Jack Lemmon, testemunham, sem querer, o assassinato de um bando de pessoas por um grupo de gângsters. Para escapar desses gângsters, os dois se disfarçam como mulheres e ingressam em uma orquestra de senhoritas que está realizando uma turnê. Ocorre, então, um monte de confusões, pois o filme é uma comédia. Uma das garotas da banda é interpretada por Marilyn Monroe, pela qual um dos caras, Tony Curtis, se encanta, enquanto o outro, Jack Lemmon, é assediado por um milionário que acaba querendo casar com ele. Muitos analistas, estudiosos de gênero e de cinema dizem que filmes como esse não perturbam efetivamente as fronteiras de gênero/sexualidade, porque a plateia “sabe” que o personagem vestido de mulher é um homem e que suas eventuais performances femininas não passam de um disfarce para lidar com uma situação X. Sendo assim, esse personagem provoca graça e riso, mas não “balança” efetivamente as identidades de gênero. Esses argumentos sempre me pareceram convincentes. No entanto, revendo trechos desse filme, olhei de um modo novo a cena final que se tornou emblemática. Para que possam acompanhar melhor, vou ler para vocês o diálogo:

Osgood (o milionário): Liguei para mamãe. Ela ficou tão feliz que chorou! Ela quer que você use seu vestido de noiva. É de renda branca.

Daphne (Jack Lemmon): É, Osgood. Não posso me casar no vestido da sua mãe. Ha ha. É que – eu e ela, nós não temos o mesmo formato.

Osgood: Nós podemos alterá-lo.

Daphne: Oh não faça isso! Osgood, eu vou falar de uma vez. Não podemos nos casar de forma alguma.

Osgood: Por que não?

Daphne: Bem, em primeiro lugar, eu não sou loira de verdade.

Osgood: Não importa.

Daphne: Eu fumo! Eu fumo o tempo todo!

Osgood: Eu não ligo.

Daphne: Bem, eu tenho um péssimo passado. Faz três anos que eu moro com um saxofonista.

Osgood: Eu te perdoo.

Daphne: Nunca poderemos ter filhos!

Osgood: Podemos adotar alguns.

Daphne: Mas você não entende, Osgood! Eu sou um homem!

Osgood: Bem, ninguém é perfeito!

Quando Jack Lemmon tira a peruca e diz “eu sou um homem”, o milionário que pretende casar com ele responde: *Ninguém é perfeito*, frase que ficou famosa e acabou sendo título de um outro filme, muitos anos depois, com Philip Seymour. Como se pode ler essa frase? Uma possibilidade seria a de entender que é uma imperfeição ou um defeito alguém com corpo biológico de macho se passar por uma mulher. Mas, se lermos de outra forma, poderíamos pensar que, quando diz “ninguém é perfeito”, o milionário está afirmando que ele não se importa que seja homem ou mulher a pessoa com quem quer se casar, que essa questão (o sexo) não se constitui em um problema. Recentemente, assisti a um documentário

sobre esse filme em que pessoas vinculadas ao diretor, Billy Wilder (já falecido), dizem que ele não tinha pensado em mensagem alguma ao colocar essa cena fechando o filme. E resultou que essa se tornou uma cena ícone... Então, talvez se possa ler o travestismo de Jack Lemmon como uma ressignificação de gênero ou não ver nada disso!

Práticas de ressignificação podem se constituir, efetivamente, como uma estratégia para lidar com os discursos de ódio ou com as nomeações que discriminam e insultam. As palavras que ferem também podem falhar, as expressões insultuosas podem ser revertidas e apropriadas. Todavia, não se pode garantir, antecipadamente, o efeito de uma paródia ou de qualquer outra estratégia de ressignificação. Essas práticas envolvem riscos. Elas carregam um potencial subversivo que eventualmente pode se realizar, ou não. A linguagem é sempre instável. Talvez possamos fazer essa instabilidade jogar a nosso favor. Apropriar-se de uma nomeação insultuosa e tentar atribuir-lhe outro significado pode perturbar o que está posto ou mesmo consagrado. Quem sabe conseguimos, assim, sacudir noções e provocar alguma mudança?

Referências

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Referências fílmicas

FILHO, Daniel. **Se eu fosse você**. Brasil, 104 min. 2006.

PELLENZ, André. **Minha mãe é uma peça**. Brasil, 85 min, 2013.

WILDER, Billy. **Quanto mais quente melhor** (Some like it hot). Estados Unidos, 120 min. 1959.

Parte

II

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO: SUAS DIMENSÕES
NAS INSTÂNCIAS EDUCATIVAS**

Narrativas-experiência de si: como é ser professora e lésbica na escola?

Patrícia Daniela Maciel¹

Introdução

Neste texto, apresenta-se uma análise do modo como as professoras lésbicas experienciam e/ou vivem as suas orientações sexuais nas escolas. Como elas são interpeladas pelos discursos que regem a normalização do gênero e como elas desconstróem, desestruturam e subvertem esses princípios a partir de uma política de gênero *queer*. O artigo baseia-se no resultado de uma tese de doutorado que tratou do tema do gênero e da sexualidade no magistério a partir das narrativas de um grupo de sete professoras que se assumiram como lésbicas em algum momento ou etapa de suas vidas. Um estudo cujo foco foi analisar os modos singulares das professoras lésbicas viverem o gênero e o feminino na docência.

Analise-se, aqui, as entrevistas de sete professoras que assumiram-se, em algum momento das suas vidas, como lésbicas e que atuaram na educação básica. Conta-se as histórias de mulheres que encontravam-se na faixa etária dos 30 aos 56 anos, naturais de cidades do Rio Grande do Sul, formadas em universidades do mesmo Estado, em cursos de bacharelado e licenciatura de Artes Visuais, Direito, Letras, Educação Física e História – e, também, em cursos de Pós-Graduação em Educação

1 Doutora em Educação (UFPel). Pós-Doutoranda em Educação FAPERGS/CAPES.
E-mail: sissahmaciel@gmail.com

– Especialização, Mestrado e Doutorado – e, com tempo de magistério que variavam de 06 meses a 33 anos de sala de aula.

Vale salientar que, os dados da coleta de dados tiveram como inspiração e base teórica a história oral e o método biográfico seguindo as reflexões de Benjamin (1983; 1996), Agamben (2008) e Larrosa (2010), que entendem a narrativa não como um processo linear de busca pela memória ou de algo que se passou no sentido de produzir uma história e/ou um conhecimento, mas como o lugar onde elas puderam se refazer a cada instante (Larrosa, 2010). Em outras palavras, realizou-se uma análise em que as entrevistas foram tratadas como uma *experiência de si*, em que as professoras puderam produzir as suas histórias.

Como referencial analítico utilizou-se os discursos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, baseada em autores como Michel Foucault, Judith Butler, Linda Nicholson, Teresa de Lauretis e outros, que entendem o sexo e o gênero como discursos de poder, ou seja, com os estudos que negam o condicionamento do gênero ao primado biológico e/ou à genitália.

O que ora apresento, assim, é uma discussão teórica sobre o gênero, a fim de situar o leitor na perspectiva teórica utilizada neste estudo, e uma análise do modo como as professoras lésbica analisadas falam de si nas escolas, e ao fazer isso, produzem um modo singular de viverem a lesbianidade na docência.

2. Gênero: perspectiva teórica

Antes de apresentar a análise dos depoimentos das professoras lésbicas, situo o leitor quanto às perspectivas teóricas que usei para trabalhar com os conceitos de sexualidade, sexo e gênero. Nesse sentido, vale dizer que considero a sexualidade, o sexo e o gênero como linguagens, como discursos, ou seja, como um mecanismo de poder, pelo qual os sujeitos são levados a agir, produzindo a si mesmos. Considero-os não apenas como um modo ou uma linguagem pela qual os sujeitos podem ser disciplinados verticalmente, pelas instituições e/ou pelos organismos reguladores do Estado, como fábricas, prisões, escolas, quartéis e

hospitais psiquiátricos, por exemplo, mas também como um modo pelo qual os sujeitos, ao serem levados a pensar em si mesmos, a serem subjetivados, produzem um comportamento e um modo de ver a si mesmos.

Nesta análise trata-se os discursos da sexualidade e do gênero como um “efeito-instrumento” (Foucault, 2009), como discursos que induzem e incitam os sujeitos a falarem do sexo e/ou do prazer como modo de produzirem a si próprios. A partir de autores, como Michel Foucault (2007; 2009), Judith Butler (2007; 2010), Tereza de Lauretis (1994), Linda Nicholson (2000) Monique Wittig (1992), Beatriz Preciado (2005) e Guacira Lopes Louro (2008), entende-se, portanto, o conceito de sexualidade e gênero não como um atributo natural ou biológico dos sujeitos. Trata-se, assim, do sexo não como uma verdade, mas como um discurso, como um dispositivo e uma tecnologia que tenta estabelecer normas, leis, modos de viver e maneiras de criar e/ou fabricar os sujeitos e as suas próprias existências.

Entende-se a sexualidade como uma estratégia ou um dispositivo, uma máquina que, ao fazer os indivíduos falarem de si, fabrica-os (Hacking, 1986). Com base no pensamento de Foucault (2009), de dispositivo de sexualidade, trato da lesbianidade, aqui, não como um segredo, problema ou desordem dos pensamentos das entrevistadas, mas como uma experiência que cada uma faz de si a partir dos discursos de gênero; e trato também do feminino como um amálgama dos diversos discursos do gênero. Por fim, trato tanto do sexo como do gênero como produções culturais. É importante dizer, assim, que o sexo e o gênero não estão sendo pensados como categorias distintas ou em oposição. Não uso e/ou entendo o sexo como condição natural e biológica e o gênero como condição cultural produzida a partir de um de um corpo biológico. Também não penso nessas categorias como uma descrição de um comportamento sexual construído sobre um corpo, sobre uma referência biológica e natural, ou ainda como aquilo que fica fora da cultura e da história, como um aspecto essencial, causado por fatores biológicos. O sexo tanto quanto o gênero estão sendo vistos como aspectos políticos (Beauvoir, 1961), como elementos que devemos compreender “através de uma interpretação social” (Nicholson, 2000, p.01). Com base em Foucault (2009),

trabalho com o sexo não mais como um referente material, uma marca ou um traço biológico que sustenta e fundamenta uma representação social (gênero), mas ambos (sexo/gênero) como pontos densos de poder, como pontos e práticas discursivas contingentes, históricas e culturais pelas quais os indivíduos se relacionam e percebem a si.

Trato, assim, o sexo e o gênero como “*efeitos* – e não causas – de instituições, discursos e práticas” (Salih, 2012, p.21). Não como um atributo que as mulheres têm, mas como um discurso sobre o qual elas se tornam o que são. Nesta análise o gênero é compreendido como um processo de interpelação e como um processo contraditório que permite a elas investimentos, experiência e transformações em relação a si. Esses modos de viver o gênero e falar de si através dele são um pouco do que apresento no item a seguir.

Como as professoras lésbicas experienciam o ato de falar de si nas escolas

Não é nenhuma novidade dizer que o ato de contar, de falar de si ou de assumir uma identidade sexual que transgride as fronteiras de gênero, na nossa sociedade, é uma tarefa difícil, polêmica, e, por vezes, também um momento angustiante e de culpa para muitos jovens e adultos que buscam investir em outros gêneros. Temos de admitir que, na nossa sociedade, as famílias e as escolas não estão preparadas para falar do sexo como um desejo, como um ato afetivo, como um direito de amar, de se satisfazer e de sentir prazer. O que perdura ainda, nos discursos sobre o sexo, inclusive na escola, são os modos de relacionamentos afetivos heterossexuais que preveem uma formação familiar monogâmica e entre os sexos opostos. Ainda é difícil para muitos pais e educadores entenderem o filho ou o aluno gay, a filha ou a aluna lésbica. Ainda é complicado o reconhecimento de que a homossexualidade não é uma doença ou algo contagioso, que há a possibilidade de sentirmos afeto e desejo por pessoas do mesmo sexo e de outro sexo e que a heterossexualidade, a homossexualidade ou a bissexualidade não são orientações sexuais, mas uma forma fluida, momentânea e não previsível de vivermos

nossos corpos, desejos e afetos. Também não é novidade falar que há algumas professoras e alguns professores que também desejam e amam pessoas do mesmo sexo. Não é novidade dizer que há professoras e professores assumindo outras posições de gênero na vida e na escola².

O fato, portanto, é que há modos diferentes do sexo ser colocado em questão nas escolas. De acordo com as professoras que analisei há formas diferentes, inclusive, das professoras lésbicas se colocarem nos espaços educativos. A professora Gabriela³, por exemplo, diz que fala de si dependendo do lugar e das circunstâncias. As professoras, Ana Maria e Alice, disseram não falar abertamente, mas apenas quando questionadas porque não se consideram “bandeiras ambulantes”. Bruna diz que confunde as informações sobre si diante dos alunos. Isabela, diz nem cogitar a possibilidade de falar desse tema na escola. Ana Paula diz que sua posição é marcada pelos estereótipos sexuais e Sílvia diz não apenas afirmar como confrontar a sexualidade na escola

Há professoras, como Gabriela que não costumam sair falando abertamente que são lésbicas, para ela *“depende do lugar, alguns lugares talvez tu tenhas que te posicionar bem e também depende da tua postura, muito mais da tua postura, alguns lugares tu vais conseguir te posicionar muito melhor e em outros talvez tu tenhas que recuar mais”*. Ana Maria e Alice também não saem anunciando. Elas consideram que ninguém precisa sair panfletando. Ambas não se consideram uma “bandeira ambulante” nem costumam falar das suas vidas pessoais. Dizem que falam apenas quando são questionadas. Aí, dizem, não é preciso mentir ou esconder. Alice, por exemplo, diz que nunca teve *“a intenção de escamotear coisa nenhuma, e nunca escamotei”*, mas que os alunos nunca perguntavam e então ela não falava de si.

Bruna pensa diferente, ela diz que é preciso sair do armário, que, se soubesse, tinha saído antes. Inclusive disse ter-se arrependido de demorar

2 Contudo, não é comum encontrarmos textos e pesquisas que falam das professoras lésbicas e do modo como elas entendem e contam as histórias sobre si e sobre o gênero que assumem. Ainda são poucos os textos que apresentam a visão das professoras lésbicas sobre si e sobre os diferentes modos de viver as sexualidades nos ambientes escolares.

3 Os nomes das professoras foram alterados a fim de manter o seu anonimato.

tanto para sair do armário, “*era pra ter quebrado os pratos antes*”. Bruna vê o armário como uma armadilha, pois para ela ele pode ser usado como um marcador de uma identidade, como um segredo, algo pelo qual as pessoas podem ser chantageadas. Porém, quando perguntada sobre como ela fala da sua posição sexual na escola, ela diz: [...] *os pequenos eles começam, assim, a senhora é casada? (Risos). Não, primeiro é a senhora tem filhos? A senhora é casada? Eu digo não. A senhora não sei o que, eu digo, não, e aí vai indo, e vai indo, e aí vai indo, eu me lembro de uns que me perguntaram a senhora é casada e eu disse sou, os últimos eu me lembro eram da quinta série e umas meninas da oitava, e para cada um eu dava uma resposta diferente. A senhora é casada, sou. A senhora é casada, não. Aí claro eles se conversam (risos). Aí confunde tudo*. Bruna, portanto, em alguns momentos, confunde os alunos. Ela não é explícita sobre a sua orientação sexual. Ela não fala abertamente como vive, com quem vive e namora. Em outros momentos, ela chega a anunciar sua relação com a namorada.

Para Isabela, a oportunidade de falar e anunciar o seu posicionamento sexual na escola não foi sequer admitida. Para ela, a sexualidade era um assunto dado, ou seja, não problematizado. Nos seus dez anos de atuação no magistério, diz que internalizou a repressão. Em nenhum momento, falou da sua sexualidade, pois, para ela, este tema não era um assunto que transitava com tranquilidade na escola. Com base nessa ideia, diz nunca ter comentado nada sobre a sua sexualidade nas escolas onde atuou como professora. Contudo, mesmo não fazendo nada consciente, diz que possivelmente fosse uma “*bandeira ambulante*”. Que os alunos e colegas percebessem que havia algo no seu jeito. Mesmo assim, diz nunca ter sido questionada em relação a essa temática na escola.

Ao contrário de Isabela, Ana Paula diz nunca ter conseguido, mesmo que quisesse, esconder que era lésbica. Com um comportamento social próximo de um modelo corporal masculinizado, com um estereótipo de “*machorra*”, como diz, lembra que sempre causou questionamentos por parte dos alunos na sala de aula. De acordo com ela, a frase que mais ouvia era “*ah pensei que a sora fosse homem*”. E Sílvia diz nunca quis esconder, “*eu já tive muitos alunos, mais de mil alunos e alunas e eu encontro eles na rua e sei o nome de todos eles, todos eles lembram*

de mim como aquela pessoa que lutava por direitos pra todo mundo e todo mundo desde o início sabe minha orientação sexual, eu nunca escondo isso de ninguém”.

Sílvia, inclusive, é uma professora que ironiza o campo da sexualidade na escola, diz que depois que ela se tornou uma profissional nunca procurou separar a militância lésbica do seu espaço de trabalho, “*eu não tenho porque criar uma vida fantasiosa*”, “[...] *eu gosto de impactar as pessoas, agora que eu tô mais velha talvez eu não faça mais isso, mas até dois anos atrás o que eu fazia, aí olha, no verão, o que eu fazia, porque eu gosto também de usar roupa de homem e de mulher, depende o dia, às vezes, eu adoro, adoro, e eu comprei esses anos atrás esses bermudões de surfista que eu fui na loja e a moça perguntou se era pra meu filho, eu disse não é pra mim, aqueles com uns bolsões, sabe? Aí o que eu fazia, botava o bermudão, deixei os cabelos das minhas pernas crescerem e botava um boné e ia pra escola. Diretora da escola. Aí as pessoas chegam na sala da diretora, tem uma criatura sentada desse jeito e aí perguntam cadê a diretora? Sou eu. Tudo bom, muito prazer! Bom, olha, era uma coisa hilária. Mas pra impactar mesmo, assim, pra provocar. E todos os alunos e as alunas conviviam com isso muito bem”.*

Assim, é possível perceber que há diferenças no modo como essas professoras falam de si aos alunos, pois há em alguns casos, a permanência de uma atitude de ocultamento dos seus posicionamentos sexuais, em detrimento da não problematização dessas posições nas escolas e há, em outros casos, o enfrentamento dessas professoras em relação às suas sexualidades nestas instituições. Não há, portanto, um padrão de comportamento entre elas para falar de si aos seus alunos. Pois, há professoras lésbicas que escapam, em alguns momentos, do poder dos discursos normalizadores do sexo ao falarem de si como lésbicas. E há também, outras professoras que preferem reiterar os discursos heteronormativos, posicionando-se dentro de uma perspectiva de mulher padronizada e incorporada na nossa cultura.

É possível afirmar, assim, que para a maioria das professoras analisadas, não foi e não é fácil falar das suas sexualidades nas escolas, principalmente, porque as instituições educativas têm dificuldades em reconhecer a sexualidade das professoras lésbicas. E isso se dá porque o

espaço educativo ainda reproduz e está preso a um modelo de cultura, cristã e ocidental, em que o sexo é pensado como um atributo natural e biológico. Para elas, então, é complicado falarem de si, como lésbicas, aos alunos nas escolas porque ainda se perpetuam nesses espaços a ideia de que a lesbianidade é algo profano e não “apropriado”. A verdade, portanto, é que os discursos do sexo que contrariam os modelos de comportamentos ditados pelo capitalismo cristão, pela monogamia, pela fidelidade e pela procriação, ainda não são aceitos em algumas escolas.

Contudo, é importante frisar que nem todas ficam paralisadas diante das resistências das escolas em relação à multiplicidade de sexualidade. Percebe-se que elas produzem discursos contra-hegemônicos em relação ao sexo nas escolas; que elas intermediam outras situações, outras maneiras de experienciar o corpo, o afeto e o desejo nas escolas; que elas criam outros modos de existir a partir de um ou mais sexos nas escolas; e que mesmo não anunciado, elas representam um quadro de referências que dissocia determinadas partes do corpo como uma marca de uma sexualidade. Não há dúvida, portanto, que seus corpos e posturas incidem questionamentos nas escolas.

As professoras ao não falarem que são lésbicas aos alunos, não escondem os seus posicionamentos, elas dizem de outra forma, confundindo, fazendo re(arranjos) e negociando seus modos de ser mulher na figura da docente. Confundir o sexo, não falar abertamente de si, não ser uma “bandeira ambulante” – não ser alguém que usa está sempre em movimento, que está sempre utilizando a sexualidade como um movimento político de afirmação e busca de direitos –, ironizar esse campo, parece-me, então, não uma renúncia de si⁴ (Foucault, 2009) e do gênero, mas uma adaptação, um investimento, uma criação própria, algo que

4 Este termo está sendo entendido segundo a obra “História da Sexualidade: a vontade de saber” (2009), em que Foucault analisa como o que compreendemos por sexualidade foi criado pelos discursos institucionais e religiosos e como os sujeitos constroem a si a partir dos discursos do sexo. Nesse viés, entende-se, aqui, a renúncia de si não como uma proibição/abdicação/aceitação/sujeição das professoras aos discursos da Ciência Sexual, mas como parte de um processo de criação, em que elas usam e/ou desconfiguram a moral a fim de produzir a Arte Erótica.

Butler (2010) e de Lauretis (1994) vêm chamando de um paradoxo, um modo de viver as contradições.

Em relação aos colegas as professoras contam que estes nunca foram um entrave para que elas falassem de si como lésbicas nas escolas. Sílvia diz que sempre explicitou o seu posicionamento em relação à sua sexualidade aos colegas, falando das suas relações familiares. Ela diz que fala “*falando mesmo, como qualquer uma, por exemplo, tá sentada na sala das professoras, no horário do almoço, qual é a conversa? Meu marido, meu filho, meu cachorro, a minha companheira, a minha vida, desde sempre*”. Ou seja, isso nunca lhe causou conflitos ou necessidade de enfrentar algum tipo de preconceito direto no local de trabalho. Conta que apenas presenciou alguns pequenos episódios, como o de uma colega que se surpreendeu com o fato de ela dizer que teria que sair uns dias para participar de um seminário nacional de lésbicas. Foi algo que, segundo ela, causou mais desconforto para a colega do que pra ela. Com humor, ela debocha “*eu sempre brinco bastante porque parece que a gente tem uma vagina na testa, e que tu vai captar todas as mulheres, vai pegar elas no banheiro, mas não é isso que todas pensam?*”

Para Bruna e Alice, as conversas entre ela e os colegas também não eram um problema, Bruna diz “*Ah, tipo assim, o beltrano, o ciclano, sempre vinham àquelas coisas de final de semana, aí eu dizia eu e a L. fomos a tal lugar, até que vem, até que alguém pergunta quem é a L.? A L. é minha esposa*. Alice também diz que convivia bem com seus colegas de trabalho “*eu me lembro com uma colega, uma colega que me fez uma pergunta dessas, desse tipo assim e pra quem eu respondi, deixei ela tão avexada que eu fiquei com pena dela, mas assim porque ela disse, ai Alice tu é uma mulher tão bonita, tão bacana, tão legal, tão interessante, tu é uma pessoa tão, eu não entendo porque tu não tem um namorado! Eu digo, eu não tenho um namorado, mas eu tenho uma namorada*”. É importante dizer que, para Sílvia, Bruna e Alice, o fato de ser lésbica e/ou namorar com mulheres não aparece como um problema nas entrevistas. Todas elas, portanto, minimizaram, nas suas histórias, nas suas lembranças e/ou nas suas interpretações, alguns fatos ocorridos. Contudo é importante frisar que em outros momentos da entrevista, elas contam alguns episódios de

ensões e de conflitos que seus corpos e seus desejos causam nas escolas. Isso ficou evidente quando confrontei algumas partes das entrevistas que vou mostrar adiante. Nelas, elas contrariavam essas falas, dizendo que tiveram casos em que as suas vidas amorosas ou as suas orientações sexuais foram questionadas nas escolas.

Gabriela, por exemplo, contou que nunca comentou sobre a sua vida pessoal e afetiva na escola, mas que isso não a livrou de uma aluna criar uma história onde ela dizia ter-se enamorado dela. De acordo com ela, essa foi a experiência mais difícil da sua carreira como professora, pois foi envolvida numa história, numa mentira, como diz, com uma aluna menor de idade.

Para Ana Paula e Ana Maria a relação com alguns colegas de trabalho eram insustentáveis. De acordo com Ana Maria, a escola na qual lecionava Artes era pequena e as turmas não tinham muitos alunos. Segundo seu relato, ela ficava pouco tempo na escola e isso era o suficiente para que ela vivesse uma tortura, principalmente, quando estava entre os seus colegas, os professores, porque percebia que eles traziam para a escola muitas ideias e “*assuntos desviados, leituras preconceituosas e estigmatizadoras*”, inclusive sobre quem cuidava das crianças, se era a avó ou o avô, coisas muito preconceituosas, que a atingiam, como disse na entrevista, no meio da sua “*alma de artista*”

Houve um dia, de acordo com Ana Maria, em que o assunto da sexualidade na escola tornou-se intolerável para ela. Foi um dia em que uma de suas colegas, uma professora, que era uma menina bem nova na escola, começou a falar de uma aluna da sétima série, “*de uma forma muito pejorativa e daí eu acho que a diretora percebeu que eu tava ficando, não sei se ela sabia que eu era casada com uma menina, mas ela viu que eu tava ficando muito mexida com aquilo, eu devo ter feito uma cara horrível e eu comecei a olhar pra ela como uma cara de como assim?*”

Ana disse que, naquele momento, não interrompeu porque foi ficando cada vez mais estremecida com o que estava ouvindo. De acordo com ela, as coisas foram piorando “*ai num determinado momento ela disse assim, [...] porque antes a gente mostrava pras amigas os peitos, não sei o que, só que hoje em dia é muito no toque, as pessoas se envolvem. E eu pensando*

coitada, sabe! E aí de repente ela disse: [...] porque se fosse minha filha eu dava pau até gostar de homem". Segundo suas lembranças, nesse momento, ela já estava "*chocada com tanta agressividade e ignorância*" da professora. De acordo com Ana, esse episódio acabou com a sua vontade de dar aulas. Ela trabalhou mais umas duas ou três semanas na escola e foi embora. Foi algo, como disse, decepcionante.

Partilhando da mesma indignação, Ana Paula também recorda uma experiência conflituosa e dolorosa que passou com algumas colegas quando começou a trabalhar com gênero e sexualidade nas suas aulas de Educação Física, numa escola em um município perto de Porto Alegre. De acordo com ela, a sexualidade era um assunto que sempre permeava as suas aulas. Ela diz que sempre trabalhou com equipes mistas nos jogos, nas suas aulas e que, desde que entrou na escola como professora, sempre discutia e problematizava quando um aluno não queria pegar a mão do outro ela alguma atividade "*eu sempre trabalhei com equipes mistas, grupos mistos desde que eu entrei lá em S., e sempre minha discussão era ah quando um menino não queria dar a mão para uma menina ou um menino porque não e tal, ou quando chamavam o outro de puta ou de veado eu sempre puxei a discussão, então, isso não é brincadeira de guria ou de guri, eu sempre falava, ou a questão das cores, azul ou rosa, eu sempre fui problematizado e se surgia a questão do namoro eu também problematizava*". Ana diz que sempre envolvia a discussão da sexualidade nas suas aulas e que sempre problematizava as definições que seus alunos traziam em torno dos significados de homem e mulher.

Ana, até mesmo quando desenvolve aulas sistemáticas sobre gênero e sexualidade para as suas aulas, conta ela que costuma apresentar lâminas, lembra que usava livros para fazer este material, como o livro "A mamãe nunca me contou", mas, de acordo com Ana Paula, a escola em que trabalhava no início da sua carreira não gostava do seu trabalho, "*elas começaram a me boicotar, assim, a fazer reuniões com o Conselho Escolar e com a PM⁵ pra dizer que eu tava trabalhando isso, o que vocês acham e tal, só que isso eu não sabia o que tava acontecendo*". Nesse

5 Prefeitura Municipal.

período, lembra que a diretora começou a dizer que ela não podia trabalhar esses temas nas suas aulas. Indignada, ela recorda que dizia à diretora que podia realizar esse trabalho com os alunos, que tinha respaldo legal em todos os âmbitos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos temas transversais, para trabalhar sexualidade e gênero na escola. Mas, conforme Ana, a diretora foi adiante. Reclamou que ela tinha usado um pênis de borracha na sala de aula pra mostrar para os alunos, o que segundo Ana era mentira, e ainda marcou uma reunião na SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) para que ela esclarecesse o que estava trabalhando em aula: *“me ligam da SMED, chego lá, tem uma mesa enorme, com umas dez pessoas no mínimo, tavam lá minha diretora, minha coordenadora, o Secretário Municipal da Educação, a Diretora da Educação, a advogada da SMED, me botaram sentada lá e disseram: a gente te chamou aqui pra conversar. Aí eu disse: eu entendi que era só eu e tu. Aí ela disse: eu não sei o que tá acontecendo e nós queremos saber das tuas aulas, o que tu tá trabalhando, o que tá acontecendo e tal. E daí eu tive que dar toda explicação e eu me senti sendo julgada lá e daí uma das coisas que eu questionava é que a professora de Ciências também fala de gênero e sexualidade e não era acionada na escola, nem era chamada aqui e daí eu comecei a ver que tudo o que eu fazia na escola era anotado lá, num livro de atas que eu nem sabia que existia”*. Depois disso, ela foi procurar o grupo Nuances para abrir um processo contra as colegas da escola, por assédio moral⁶, por uma questão de gênero e sexualidade, *“porque eu me assumi na escola e a escola sabia que eu era lésbica, todo o professorado sabia e qualquer estudante que viesse me perguntar ia saber, quem perguntasse eu ia responder, né, e isso pra mim é assédio moral”*.

6 A escolha da professora Ana Paula em abrir um processo penal por assédio moral contra as colegas foi cogitada porque o Código Penal brasileiro não prevê punições para os crimes de homofobia. Em 25 anos da Constituição Nacional, nenhuma lei foi aprovada em favor dos direitos da população LGBT. Atualmente, há um texto apresentado no relatório do Senador Paulo Paim, o PLC122, em conjunto com a Lei nº 7.716, que pretende tornar crime qualquer discriminação contra negros, idosos, pessoas com deficiência, grupos religiosos além de punir a discriminação por gênero, identidade de gênero e por orientação sexual, não beneficiando somente um grupo, mas a todos. Em: <http://www.plc122.com.br/plc122-paim/#ixzz2sBdndzGf>. Acesso: 13 de jan. de 2014.

O quadro que Ana traz, portanto, não é nada animador em relação à escola, pois é surpreendente a força e o constrangimento moral que a escola e a própria Secretaria da Educação, do município onde ela trabalhava naquela época, usaram para expulsá-la da sala de aula. Não há como negar que houve um empenho de várias pessoas para identificar e retirar Ana da convivência dos alunos. Não como negar, também, que a escola, neste caso, usou o seu poder para não deixar que ela conseguisse reagir. E não há dúvida que esta escola fez com que Ana desistisse da docência. A marca que a escola deixa, neste cenário, é, então, de uma escola que instaura/ensina o que deve ser incluído e excluído, aceito ou não, o que deve ser valorizado ou não.

Considerando as colocações de Ana Paula, fica a questão: Qual é o papel da escola nestes casos? É excluir? É marcar as diferenças e, a partir dela, menosprezar o outro? Como a escola deveria mover-se em relação ao gênero e à sexualidade das lésbicas que assumem a sua identidade nas escolas? Ana, portanto, traz uma importante contribuição para pensarmos a Educação no sentido de que temos de pensar não na atitude de Ana e/ou o fato de ela amar outras mulheres, mas na atitude da escola em não aceitá-la em detrimento da sua orientação sexual. Nessa perspectiva, faz sentido refletirmos sobre a instabilidade profissional e pessoal causada em determinadas pessoas pela escola quando esta utiliza o modelo binário para pensar as relações sociais e educativas. É preciso denunciar estas escolas. É preciso dizer que a escola, ao operar com a lógica binária de gênero nega e reprime o direito das professoras lésbicas de exercer a sua profissão. Ana Paula é uma mulher que tem traçado na sua trajetória como professora a marca da discriminação em relação ao gênero. A sua instabilidade na escola se dá, assim, por conta do modo como a escola faz referência às mulheres lésbicas e aos homossexuais nos espaços escolares. Esse fato, assim, recoloca o argumento da escola, de que Ana deveria mudar, de que Ana é quem estava causando um problema: Quem deve mudar? Ana ou a escola?

Considero, assim, que Ana Paula é uma mulher sobrevivente. Ela, assim como as outras professoras pesquisadas, não reconheceram a impossibilidade que as escolas lhes impuseram. O que essas professoras

nos mostram, portanto, é que a escola pode ser um lugar onde os resultados do viver podem tornar-se um sobreviver, e o sobreviver pode torna-se um viver (Agamben, 2008). Há o efeito impactante, negativo e constrangedor de que as professoras lésbicas vivem em relação aos seus colegas nas escolas, mas também há os efeitos vitoriosos dessas relações e interdições, há a continuação da vida delas noutras perspectivas, há a possibilidade delas de se refazerem em outros momentos das suas carreiras. Os resultados das ações de exclusão, portanto, podem ser múltiplos. Mesmo que, em alguns momentos, essas ações limitem e paralitem essas professoras, o que vejo é que não há um controle direto dos discursos da heterossexualidade compulsória sobre os processos de subjetivação dessas professoras, pois elas diluíram essas relações negativas, elas transformaram essas circunstâncias em experiências que as ajudaram a se fortalecer para se moverem em outras circunstâncias e espaços.

A lição, aqui, se aproxima daquilo que Agamben (2008) resumiu na obra “O que resta de Auschwitz” – obra em que o autor faz uma análise dos sentidos da guerra e da morte na modernidade, a partir da problematização da produção literária que foi sendo construída sobre o testemunho daquilo que vem sendo considerado como as vítimas do nazismo –: “O homem é aquele que pode sobreviver ao homem” (2008, p.135). Nesse sentido, tenho pensando que a escola ainda é um lugar no qual aprendemos a sobreviver.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. 175p.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**:

pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva - 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar, 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 236p.

De Lauretis, Teresa. A tecnologia do gênero. In: Holanda, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

FOUCAULT, **História da Sexualidade: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 2009, 176p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres.** 12 ed., São Paulo: Edições Graal Ltda, 2007. 232p.

HACKING, Ian. Making up people. In: HELLER, T.; SONSA, M.; WELLBERY, D. (Org.). **Autonomy, individuality and the self in the western thought.** Stanford, CA: Stanford University Press, 1986.

LOURO, Guacira L. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer.** 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p.

NICKOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, 2000.

PRECIADO, Beatriz. Cuerpo y discurso em la obra de Judith Butler: Políticas de lo abyecto. In: CORDOBA, David. SÁEZ, Javier y VIDARTE, Paco (Org.). **Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas.** Madrid: Edtitorial Egales, 2005. p. 111-132.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235p.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Editorial Egales, 1982.

Discriminación y violencia homofóbica en El sistema escolar chileno

Juan Cornejo Espejo¹

Introducción

El texto que a continuación se presenta reflexiona, a partir de los datos del catastro² de denuncias de discriminación por orientación sexual del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) acerca de los efectos de la discriminación por orientación sexual y del bullying homofóbico en el sistema escolar nacional. Otras fuentes de información que ayudan a configurar el panorama de la discriminación homofóbica en las escuelas chilenas son: la 7^a Encuesta Nacional de Juventud (2012)

1 Professor de Direito na Universidade de Paris X – Nanterre e pesquisador associado do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)/França.

2 El catastro de denuncias de discriminación del MINEDUC se creó el año 2009 como un referente que ilustrase las situaciones de violencia escolar en todos los establecimientos escolares del país, y que sirviese de subsidio para el proyecto de ley sobre violencia escolar que se discutía en ese momento, conocida popularmente como “ley antibullying” y que finalmente se promulgo en septiembre de 2011 (Ley 20.536). El citado catastro contiene las denuncias de discriminación por distintas motivaciones, las cuales se hace efectivas por parte de los padres / apoderados o por los mismos estudiantes en las oficinas provinciales de educación en todas las regiones del país o a través de una pag. web especialmente diseñada por el MINEDUC con ese propósito. Esta Ley se complementa además con la ley antidiscriminación, conocida como “ley Zamudio” (Ley 20.609), promulgada en julio de 2012. El catastro vigente desde el 2009 a la fecha contiene un apartado especial donde se registran las denuncias específicas de discriminación por orientación sexual. Es importante señalar asimismo, que en razón de la Ley de Transparencia (20.285) promulgada en abril de 2009, la información allí contenida es pública, y puede ser solicitada por cualquier ciudadano.

del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar (2011), las publicaciones de la ONG Todo mejora dedicada especialmente a la atención de jóvenes LGBTI, y del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) que desde inicios de los años 2000 a través de su periódico electrónico *Opus Gay* ha venido denunciando situaciones de violencia y discriminación homofóbica en el espacio escolar, además de sus estudios y encuestas sobre la situación de los derechos humanos de las personas LGBTI en Chile.

A nivel internacional destaca el estudio de UNESCO (2012) *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*. En este documento si bien se aborda la problemática a nivel internacional hay claras alusiones a latinoamérica y a Chile en particular, señalando que el país evidencia el más alto porcentaje de *bullying* homofóbico en la región (Unesco, 2012: 20).

Otra de las fuentes de información en la cual se basó la reflexión que a continuación se presente es una investigación llevada a cabo por el autor del artículo con adolescentes y jóvenes LGBTI, disidentes sexuales, que en las últimas tres décadas fueron objeto de *bullying* homofóbico en su paso por el sistema escolar formal (Fondecyt Regular 11301501). Vale decir, a partir de la información de las fuentes antes mencionadas se intentan delinear algunos argumentos que expliquen la trayectoria y los alcances de la discriminación homofóbica escolar en Chile.

Es importante consignar a este respecto, que este tipo de discriminación alcanza a todos los niveles educativos. De acuerdo al catastro del MINEDUC es posible hallar denuncias de personas que han sido víctimas de violencia y/o discriminación homofóbicas desde el primer ciclo de enseñanza básica (NB1) hasta la educación superior. Los agentes de las mismas son básicamente padres / apoderados, profesores(as), directivos(as) de los establecimientos y las propias víctimas. No obstante, la victimización se tiende a concentrar en los dos últimos años de la enseñanza básica (7° y 8° básico) y los dos primeros de la enseñanza media. Es decir, es en esta fase escolar donde el problema se torna más acuciante.

imposibilita la existencia de una perspectiva de género diversa desde una etapa temprana de la vida y se asume que todo aquello que se encuentra en medio de esta bipolaridad debe tener una connotación negativa o sencillamente debe ser eliminada. Vale decir, se impone la heterosexualidad como modelo hegemónico según el cual se han de ordenar todos los comportamientos e identidades sexuales y genéricas (Friend, 1993).

Un aporte significativo a la comprensión de la violencia escolar es el que hace la psicología social, especialmente en lo que respecta al denominado “triángulo de la violencia” (Galtung, 1998), donde se reconocen tres tipos de violencia: la directa que hace referencia a lo que es visible (violencia física o verbal); la estructural, que es menos directa y por ende menos visible, y que tiene como base la injusticia y la desigualdad de las estructuras sociales; y por último la cultural, que está enfocada en algunos aspectos culturales que justifican o legitiman la violencia directa o estructural.

En este sentido la discriminación por razones de orientación sexual y de género, puede entenderse a partir de los tres tipos de violencia. En tanto existe violencia física contra personas LGBTI, en tanto hay una evidente inequidad en la estructura social que los pone en condiciones de inferioridad, y en tanto se legitima, cultural e institucionalmente la violencia contra este grupo. A diferencia de las otras formas de violencia social que se reproducen en la escuela, no sólo la conciencia acerca de ella es difusa, sino que la propia institución escolar la refuerza a través del silenciamiento impuesto sobre los considerados disidentes sexuales del orden heteronormativo. Sin contar que la impunidad de los agresores, arbitrariedad de las decisiones institucionales, invisibilización de las disidencias, y descuido y desinterés por los efectos emocionales y psico-sociales que produce en los sujetos víctimas y el estigma derivado de prejuicio, se transforman en la lógica que configura y subyace a los principios y valores fundantes de la escuela. En ese contexto de impunidad, los *bullies* o agresores no sienten que estén incurriendo en conductas indebidas o que sus actos de violencia impliquen la vulneración de derechos o menoscabo de la integridad psico-emocional de sus víctimas,

Para efectos de la reflexión si bien se toma el sistema escolar en su conjunto, no se puede obviar que la mayor parte de los datos e información disponible, igualmente, se tienden a concentrar en 7º y 8º básico, y 1º y 2º medio. En este sentido no resulta casual que la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar (2011) haya escogido 8º básico como el nivel de referencia para realizar el estudio.

En otras palabras, sin perder de vista que la violencia y discriminación homofóbica permean todos los niveles educativos, y dado que las fuentes de información se focalizan en ciertos niveles, se optó por una reflexión que ejemplifica y discute los alcances de la discriminación a partir de esos mismo niveles.

Bullying homofóbico en contexto

La literatura internacional ha identificado la discriminación por orientación sexual en las instituciones educativas bajo la denominación de “*bullying homofóbico*”. Raquel Platero (2007) haciendo referencia a este tipo específico de violencia lo define de la siguiente manera:

El *bullying* homofóbico son aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “*bullies*” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo (Platero, 2007, p. 5).

A juicio de esta autora, la homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar, pues, la discriminación aparece como la ruptura de los roles de género, que con mecanismos como la injuria y el uso de términos peyorativos sobre la

masculinidad y la feminidad ejercen un efecto disciplinador de los comportamientos “aceptables” en nuestras escuelas. El efecto disuasivo de esos discursos, o “injuria” en palabras de Didier Eribón (2001), existe aún antes que los(as) jóvenes LGBTI³ tengan conciencia de su orientación sexual y/o identidad genérica, y se apodera de ellos antes incluso que puedan saber lo que son.

En razón de ese disciplinamiento esos(as) jóvenes han de esconderse y ocultar partes significativas de sus vidas, pues, si se muestran tal cual son, pueden ser objeto de rechazo, aislamiento, burla y acoso (Platero, 2007). Este fenómeno revela lo que el crítico norteamericano Lee Edelman (2004) denominó como: “hermenéutica de la sospecha”. Procedimiento a través del cual toda expresión y forma de sociabilidad sexual es examinada exhaustivamente para verificar si oculta algún significado o trazo referido a la homosexualidad. De ser positiva la búsqueda, las conductas consideradas desviadas son normalizadas, apelando inclusive a la violencia explícita.

A tal punto llega el efecto disciplinador disuasivo que cualquier relativización de las nociones o conductas asociadas al fenómeno en el ámbito social son prontamente reprimidas y abiertamente descalificadas. “Es divertido – o siniestro – comprobar que cada vez que se crean imágenes no desvalorizadas del homoerotismo, surjan guardianes del orden heteronormativo que las tachan de “proselitismo” (Eribón, 2001, p. 110). La escuela, en ese sentido, no hace sino “reproducir” las creencias sociales y legitimar el estigma que pesa sobre los sujetos disidentes del orden heteronormativo; además de ser reflejo fiel de la asimetría entre la heterosexualidad deseable y la homosexualidad lamentable.

Aunque el *bullying* homofóbico, conceptualmente, es definido como la violencia entre pares, la escuela en tanto estructura institucional, así como los agentes responsables de los procesos formativos con su silencio u omisión terminan legitimando y perpetuando en el espacio escolar la violencia ejercida hacia los jóvenes LGBTI. Al reproducir la escuela los estereotipos de género como un elemento binario se

3 Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgéneros, Transexuales e Intersexuales

sino más bien se sienten colaboradores o guardianes de un orden – heteronormativo – que la escuela pretende preservar.

Efectos del *bullying* homofóbico

Esta problemática tiene otros efectos en las víctimas, entre las que se suelen citar: altos índices de ausentismo escolar, disminución del rendimiento, depresión, aislamiento, mayor exposición al contagio del VIH/SIDA e ITS, sentimientos suicidas y uso elevado de sustancias psicoactivas⁴. A pesar de ello, en América Latina las autoridades educativas han prestado poca atención al problema. Situación particularmente perceptible en Chile, acuerdo a un estudio de UNESCO (2012), en lo que a *bullying* homofóbico se refiere. A ello se suma la escasa información empírica sobre acoso escolar en general.

4 Las cifras de suicidio adolescente en Chile son preocupantes y parecieran ir en aumento. Actualmente, Chile es el segundo país en que más ha crecido la tasa de suicidios en el mundo, sólo superado por Corea del Sur (Minsal, 2011), cuadruplicando a los países de América Latina (5.51%) (OPS, 2010), a pesar de ser uno de los más desarrollados de la región. De acuerdo a un estudio realizado por el Ministerio de Salud (MINSAL) el año 2010, cada 100 mil jóvenes entre 10 y 19 años se suicidaron el año 2000; esa cifra en 2010 se elevó a 8 y se estima que para 2020, se llegará a 12 suicidios por cada 100 mil jóvenes, lo que se traduciría en un incremento del 200%. (Ryan, Russell, Huebner, Díaz & Sánchez, 2010). Los datos chilenos de 2008, entregados por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), revelan que las muertes por lesiones autoinfligidas a nivel país corresponden al 2,41%. Al desagregar esta cifra, el grupo etario entre los 10 y 19 años muestra el mayor índice de suicidio, con un 21,19%, casi el doble de la tasa de muertes producidas por este mismo motivo en 2000 (12,98%). Aún más preocupante es que el 15.9% de los escolares chilenos entre 13 y 15 años (Regiones I, V, M y VII) reconoce haber hecho un plan para suicidarse (Minsal, 2004). Según estudios realizados en Estados Unidos, el suicidio está estrechamente ligado a ser víctima de *bullying* en el hogar, escuela y grupos de pares. Ser un adolescente LGBTI aumenta las posibilidades de sufrir *bullying*, y así lo indican encuestas realizadas en Chile, donde el 42% de los jóvenes no heterosexuales reconoce haber sufrido *bullying* homofóbico de manera frecuente (Klomet, Sourander y Gould, 2010). Las cifras internacionales indican que un adolescente LGBTI es 4 (Kann, O'Malley, McManus, Kinchen & Harris) **veces más propenso a suicidarse** que sus pares heterosexuales, y esta cifra es 8 veces mayor en el caso de adolescentes LGBTI que no cuentan con apoyo familiar (Ryan, Russell, Huebner, Díaz & Sánchez, 2010). Si bien las cifras chilenas específicas sobre suicidio adolescente LGBTI no existen, las proyecciones de Estados Unidos son pertinentes a nuestra realidad. El suicidio adolescente en Chile es hoy un problema de salud pública, motivo por el cual una de las metas contenida en la Estrategia Nacional de Salud para el Cumplimiento de los Objetivos Sanitarios de la Década 2011-2020 es reducir esas cifras.

Según Amnistía Internacional (sección peruana) (2012), esto se debe a que, por un lado el acoso escolar no es estudiado como un fenómeno particular, sino como una expresión más de violencia. Y por otro, la violencia escolar sigue siendo una forma de violencia aceptada. Uno de los aspectos que más preocupa, desde el punto de vista de la psicología, es la relación existente entre *bullying* y rendimiento escolar.

Los antecedentes anteriormente expuestos, revelan que la discriminación homofóbica ha estado muy presente en el sistema escolar chileno, afectando la subjetividad de los y las estudiantes LGBTI y potenciando los hechos de violencia que pueden derivar en depresión y aún suicidios de éstos estudiantes. En ese contexto no resulta exagerada la afirmación de la asesora regional del programa de prevención del VIH y SIDA y diversidad sexual de UNESCO para América Latina y el Caribe, en el contexto del simposio sobre “Culturas homoeróticas en América Latina”, realizado en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), durante el mes de enero de 2013, Mary Guinn Delaney, quien afirmó que “Chile es el país que presenta el mayor número de suicidios adolescentes motivados por el *bullying* homofóbico en el mundo”.

En vista de estos antecedentes, se hace más urgente que nunca un abordaje interdisciplinario, de modo de analizar el fenómeno desde distintas perspectivas disciplinarias, pero sobretudo frenar la violencia hacia los(as) jóvenes LGBTI a través de programas que pongan en tela de juicio el paradigma heterosexista sobre el que se funda la institución escolar, la promoción de escuelas inclusivas y amigables con la diversidad, y el cultivo y rescate de las subjetividades, de modo de contribuir al mejoramiento de la autoestima de las víctimas; además de romper con aquella lógica cultural que legitima y perpetúa la discriminación hacia la diversidad sexual, y todo aquello que no se encuadra dentro de las normas preestablecidas.

Hasta el momento programas educativos que asuman esta tarea en Chile son aún incipientes, de allí que el gran desafío en el mediano plazo sea, precisamente, desarrollar plan transdisciplinario, que aprovechando las experiencias de otras latitudes, proponga contenidos y estrategias pedagógicas de prevención y manejo de la violencia y discriminación homofóbica, pero sobre todo de quiebre del paradigma heterosexista.

Por lo pronto, pese a que abordan el problema sólo tangencialmente, destacan como intentos anticipatorios los programas desarrollados por el MINEDUC (2011), *Prevención del bullying en la comunidad educativa*; MINEDUC (2012), *Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar*; MINEDUC (2011), *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*.

De una forma más directa pero con un alcance muy limitado destaca el texto desarrollado por el MOVILH (2010), *Educando en la diversidad: orientación sexual e identidad de género en las aulas*. El año recién pasado en un intento por sensibilizar a las comunidades pre-escolares esta misma organización desarrolló un cuento especialmente diseñado para niños, titulado: *Nicolás tiene dos papás*. En un plano más académico destaca el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile que aborda en una de sus unidades de aprendizaje el tema de la diversidad sexual y las problemáticas asociadas.

Heterosexualidad obligatoria

Uno de los temas más complejos de ser tratados en el ámbito educacional es el de la homosexualidad, no sólo por las restricciones, mitos y fantasías sociales que despierta, sino principalmente por los desafíos que supone el acompañamiento del proceso de construcción de la identidad sexual y/o genérica de un(a) joven, que durante la adolescencia, o aún durante la más temprana infancia, comienza a descubrirse diferente en relación a los(as) demás.

Este proceso de torna particularmente complejo tanto para la persona implicada en la tarea de construcción de su identidad, cuanto para quienes le rodean en consideración a la obligatoriedad con que se reviste a la heterosexualidad. Esto es, “la creencia de que todos son o deberían ser heterosexuales” (Friend, 1993, p. 211), o “heterosexualidad obligatoria” en palabras de Adriane Rich (1980). Basados en la presunción universal de la heterosexualidad y el consecuente régimen de privilegios, se establecen puniciones sociales para quien se apartan de esta norma. Así el heterosexismo se constituye en un prejuicio institucionalizado

en contra de la homosexualidad, mantenido por el consenso social que sanciona y promueve esta ideología (Friend, 1993).

Es decir, el heterosexismo descrito como: “la creencia en la inherente superioridad de un patrón amoroso sobre todos los otros, y el consecuente derecho de dominación” (Lorde, 1985, p. 3), se erige como la única posibilidad de realización erótica – afectiva para un(a) joven. Cualquier otra elección es tempranamente desincentivada a través de una multiplicidad de recursos disuasivos, que van de las exhortaciones morales o religiosas al uso de la violencia explícita como mecanismo represor. No obstante, entre todas las formas disuasivas se advierte que la más efectiva de todas es aquella que apela a la autoculpabilización y autodisciplinamiento de los propios sujetos disidentes del orden heteronormativo, al punto que no necesita de agentes externos que ejerzan las funciones de vigilancia, pues, ellos mismos internalizan y reproducen la homofobia cultural e institucional presente en la sociedad; transformándose, muchas veces, ellos mismos en auténticos guardines del régimen de exclusión. Ese es, probablemente, el aspecto más perverso de la homofobia que no se conforma con estigmatizar o marginar a los(as) que se resisten a ese régimen, sino que aspira a que sean los mismos sujetos objetos de la discriminación piezas claves en la mantención de ese orden.

En ese contexto se entiende entonces que la escuela no sólo sea funcional y promotora de ese ideario, sino la legitimadora y guardiana más eficiente del orden heteronormativo, a través de múltiples funciones: socializadora de las pautas de comportamiento deseadas, reguladora de las inclinaciones erótico – afectivas de los sujetos, fiscalizadora de los comportamientos socialmente permitidos y disciplinadora de las conductas consideradas desviadas.

La hegemonía de la ideología heterosexista, promovida, vigilada y preservada desde la escuela, necesariamente legitima y promueve la homofobia, la cual es descrita como “el terror que circunda a los sentimientos de amor hacia personas del mismo sexo” (Lorde, 1985, p. 3), “el temor y odio hacia la homosexualidad propia o de los otros” (Friend, 1993, p. 211), o “el temor y aversión que provoca la homosexualidad y

aquellos que la practican” (Fone, 2008, p. 3). De esta forma, el “salir del closet” (*coming out*) y el subsecuente proceso de visibilización pública es crucial en la lucha política y cultural de eliminación del heterosexismo y la homofobia del espacio escolar, caracterizado entre otros aspectos como *bullying* homofóbico. Con todo, se ha de tener cuidado en esa lucha de evitar, como sostiene Shirley Steinberg (2005), “pasar del armario al corral”, en alusión a una pseudo liberación u “homofobia liberal”, en palabras de Daniel Borrillo (2001), en el sentido de que si bien se tolera a las personas LGBTI en el espacio educativo o desaparecen las expresiones de violencia explícita; sin embargo, no se cuestiona el paradigma que legitima y perpetúa el régimen de exclusión.

Discriminación homofóbica en el sistema escolar chileno

Históricamente las relaciones entre las distintas sexualidades e identidades genéricas en el sistema escolar chileno han estado atravesadas por el heterosexismo, la invisibilización de las disidencias y la homofobia de la cual la escuela, en tanto estructura social, ha sido elemento clave en la configuración y articulación de los dispositivos disuasivos y represores. Desde una perspectiva histórica, se puede afirmar que el *bullying* homofóbico ha estado siempre presente en todos los niveles del sistema escolar. Y si bien este tipo de violencia es definido conceptualmente como la violencia entre pares, el elemento distintivo, al igual como ha ocurrido, probablemente, en otras latitudes, ha sido que él ha estado avalado por la escuela en cuanto institución. Es decir, la configuración del *bullying* homofóbico resulta incomprensible si no se toma en consideración que él ha sido posible al interior de las escuelas porque los agentes educativos (autoridades ministeriales, directivos, profesores, paradocentes, etc.) no sólo han sido omisos y displicentes ante este tipo de violencia al no adoptar ninguna medida remedial, sino que ellos mismos, en múltiples ocasiones, han promovido o se han hecho cómplices de esos hechos de violencia.

Con todo, es importante tener presente que no toda discriminación o violencia homofóbica se expresa a través de *bullying*. Mucha de

esa violencia, además de no tener la recurrencia del bullying se manifiesta de manera sutil a través del lenguaje, la invisibilización o la negación de derechos

No se puede obviar que las exhortaciones moralizantes, muchas de ellas de inspiración religiosa, las exaltaciones de las masculinidades androcéntricas y excluyentes, la promoción de la ideología heterosexista, los discursos homofóbicos, entre otras prácticas, ejercidas por las figuras de poder al interior de las escuelas, no sólo han legitimado y perpetuado el *bullying* homofóbico como forma de relacionamiento entre pares, sino que lo han revestido de un manto de impunidad, al punto que los *bullies*, además de no tener conciencia muchas veces del daño provocado en sus víctimas, creen estar contribuyendo a la preservación del orden heterosexista que garantiza el bienestar social y psico – emocional de todos sus miembros.

Así, no resulta impropio afirmar que el *bullying* homofóbico resulta incomprensible si se reduce única y exclusivamente a la violencia entre pares, al menos en la experiencia escolar chilena. Por tras de los hechos de violencia hay una ideología, discursos y prácticas institucionales que lo posibilitan. Esto se evidencia con toda claridad en las denuncias de discriminación por orientación sexual catastradas por el MINEDUC. A modo de ejemplo destacan no sólo las suspensiones de clases o cancelación arbitraria de matrícula en algunos establecimientos educacionales del país por el sólo hecho de tornar manifiesta una orientación sexual distinta a la heterosexual o por tener expresiones de afecto hacia personas del mismo sexo en público, como señalan los denunciantes, sino también por discriminaciones motivadas por la orientación sexual disidente de los progenitores.

De allí, que cualquier medida que tienda a revertir ese estado de cosas no puede reducirse a la asistencia y acompañamiento a los *bullies* o de sus víctimas. Las instituciones, y la escuela entendida como institución social clave, también requiere ser revisada y sanada; pues, ella es al mismo tiempo portadora y defensora de la ideología heterosexista, promotora de la homofobia y responsable de los excesos de los guardines del orden que ella misma promueve.

En el caso chileno, como subrayábamos más arriba, el *bullying* homofóbico ha sido pieza fundamental del entramado de relaciones entre los educandos entre sí o entre éstos y sus formadores. Por lo pronto, la violencia homofóbica expresada en todas sus formas ha estado siempre presente. Probablemente, lo que marca la diferencia entre el *bullying* homofóbico en la actualidad respecto de las décadas pasadas, sea la paulatina desaparición de la violencia física. Esta afirmación se puede constatar a través del análisis de las denuncias de discriminación homofóbica catastradas por el MINEDUC. De todas ellas solo una hace referencia explícita al uso de violencia física, todas las otras aluden a hostigamiento psicológico, burlas, exposición pública, medidas arbitrarias adoptadas por los directivos de los establecimientos, etc. Llama la atención, asimismo, que del conjunto de las denuncias la abrumadora mayoría señala a los profesores y directivos como los agentes de la discriminación.

Hoy en día, dada las campañas de prevención de la violencia escolar y los marcos legales regulatorios recientemente promulgados (ley anti - *bullying* 20.536 - 2011 y ley antidiscriminación 20.609 - 2012), es menos frecuente encontrar ejemplos de este tipo de violencia en los establecimientos educacionales del país. Al parecer no sólo hay mayor sensibilidad social y conciencia de parte de los directivos de las escuelas y del profesorado, sino de la sociedad en su conjunto.

El estupor que provocó el crimen de un joven homosexual, Daniel Zamudio, aun cuando no en un contexto escolar, en marzo del año 2012, a manos de un grupo de jóvenes adherentes o simpatizantes de las ideas neonazis, precipitó la promulgación de una ley antidiscriminación que se había venido discutiendo en el Congreso Nacional durante casi una década. Proyecto de ley férreamente resistido por parte de los sectores religiosos fundamentalistas, especialmente evangélicos, y la extrema derecha política. Básicamente, su oposición al proyecto se concentraba en el acápite que garantizaba la no discriminación por orientación sexual. La identidad genérica ni siquiera era considerada en el proyecto original. A juicio de estos sectores, la inclusión de las mal llamadas minorías sexuales legitimaba la existencia de grupos que atentaban

contra el orden natural o “consagraban el pecado”, de acuerdo a sus propias declaraciones.

El tenor de estas palabras si bien características de sectores político – religiosos más extremos, de algún modo refleja la intolerancia más o menos generalizada de la sociedad chilena hacia la diferencia, especialmente sexual y/o genérica, o la falta de conciencia respecto de la vulneración de derechos de los sujetos o grupos minoritarios. En este sentido la sorna, la burla, la humillación... son sólo algunos de los componentes sociales de la violencia homofóbica de las cuales aún hay escasa conciencia, y que toca por igual a aquellos que trasgreden los patrones de género o son disidentes del iderio heterosexista.

En el ámbito estrictamente educativo la homofobia se ha manifestado de diversas formas. La más recurrente ha sido la invisibilización, ya sea de las personas LGBTI de los sistemas escolares formales a través de una heterosexualidad impuesta o el desconocimiento de sus inclinaciones erótico - afectivas, ya sea por medio de la omisión del tema del currículo escolar, particularmente los planes y programas de educación sexual. Desde los primeros planes y programas de alcance nacional en la década de 1960 hasta la actualidad la tendencia recurrente ha sido la invisibilización del homoerotismo. Las pocas veces que el tema ha irrumpido en escena ha sido para subrayar el supuesto carácter patológico, desviante o antinatural de las prácticas homoeróticas; o vinculándolo a la transmisión del VIH/SIDA, con lo cual nuevamente se refuerza la noción medicalizadora.

La posibilidad de realización erótico – afectiva que escapa a los patrones del heterosexismo e insista en la soledad como condición ineludible de todo sujeto LGBTI nunca ha sido presentada como una alternativa cierta de realización para un adolescente o un joven en proceso de construcción de su identidad sexual y/o genérica.

Otro antecedente a tener presente en esta misma línea son los reportes de prensa que dan cuenta de discriminación y/o *bullying* homofóbico, al interior de algunos establecimientos educacionales del país hacia adolescentes o jóvenes LGBTI, y en el manejo que han hecho de estas situaciones los directivos de esos establecimientos o aún de las

propias autoridades del MINEDUC se constata que si bien esos jóvenes no son expulsados en razón de su orientación sexual o identidad genérica, o por haber exteriorizado alguna expresión de afecto hacia algún(a) compañero(a) de su mismo sexo, ellos (as) son simplemente tolerados, imponiéndose una auténtica “tolerancia de lo inevitable”. Es decir, dadas las prohibiciones de expulsión de las escuelas (por estas razones o embrazos no planificados, por ejemplo), los directivos y profesores se limitan a “aguantar” a esos jóvenes, calificando las situaciones que envuelven a éstos estudiantes como “problemáticas” o “nudos críticos”⁵ (MINEDUC, 2005). Calificativo que escasamente esconde la homofobia institucional de la cual los *bullies* no son sino piezas funcionales de una cultura excluyente profundamente arraigada en la cultura escolar

En lo que respecta a la trayectoria histórica del *bullying* homofóbico en Chile, se puede afirmar que si bien este se ha mantenido a lo largo del tiempo, algunas de sus expresiones se han matizado o han asumido otras formas de hostigamiento. Por lo pronto, dado numerosos testimonios recogidos con adolescentes y jóvenes LGBTI que están insertos en el sistema escolar o lo estaban hasta hace muy poco tiempo, sumado a las campañas e iniciativas del MINEDUC para prevenir la violencia física, se puede afirmar que esta forma de violencia ha tendido a desaparecer, al menos en términos de frecuencia o intensidad.

Esta tendencia marca una clara diferencia respecto de lo que ocurría en las décadas pasadas, especialmente hasta fines de la década de 1980, donde la violencia física era una práctica a la que recurrían algunos jóvenes para disuadir a sus compañeros con una orientación sexual y/o genérica distinta a la heterosexual, y de la cual tanto directivos como profesores se hacían partícipe con su silencio o desinterés por sancionar a los agresores. Hasta la década de 1970, donde el castigo físico era tolerado en las escuelas como forma de enseñanza, no sólo

5 La expresión “nudos críticos” está tomada del Plan de Sexualidad y Afectividad del MINEDUC (2005). En este documento la única vez que se hace alusión a la diversidad sexual es, precisamente, para caracterizarla como un nudo crítico; es decir, un problema complejo que debe ser abordado en un futuro nunca bien definido. En todas las otras alusiones al tema se asocia diversidad sexual con VIH/SIDA.

los pares incurrierían en hechos de violencia hacia jóvenes disidentes del orden heterosexista, sino aún algunos profesores. En esa época había la idea de que el maltrato físico no sólo era un recurso de enseñanza sino un mecanismo eficiente para revertir lo que se consideraba conductas sexuales desviadas o enfermizas.

Cabe mencionar que la violencia física iba acompañada de la humillación y el escarnio público, la sorna o la burla. Y son, probablemente, estas últimas dimensiones del *bullying* homofóbico las que se han mantenido en el tiempo en las relaciones escolares con mayor intensidad. En la actualidad esta dimensión se ha reforzado con la masificación de las redes sociales, al punto que la ridiculización o la injuria no se restringen al espacio escolar sino que se socializa a través de estas redes.

El proceso de cambio del *bullying* homofóbico en Chile se comienza a manifestar, coincidentemente con el fin de la dictadura y el tránsito a la democracia. Los intentos fallidos de los primeros gobiernos democráticos por reposicionar la discusión en torno a la educación sexual en las escuelas a través de las denominadas JOCAS (jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad), instancia formativa que había sido prácticamente barrida del currículo escolar durante la dictadura cívico – militar; pero, fundamentalmente, la derogación el año 1998 del Artículo 365 del Código Penal que penalizaba la sodomía contribuyeron decisivamente a la reducción de la violencia física como forma de expresión preferente del *bullying* homofóbico en el país.

En este proceso de visibilización y sensibilización social del homoerotismo como experiencia válida de relacionamiento erótico – afectivo, no se puede desconocer la lucha política de reivindicación y promoción de derechos de las distintas agrupaciones LGBTI organizadas, así como el aporte de las organizaciones de prevención del VIH/SIDA o de personas viviendo con el virus, especialmente en el contexto de discusión y posterior promulgación de la denominada “Ley del Sida” (Ley 19.779 del 14 dic. 2001, modificada por la Ley 20.077 del 24 de nov. De 2005). Ley que no sólo garantizaba el acceso universal a los medicamentos y tratamientos paliativos de la enfermedad, sino también

establecía las sanciones que intentaban resguardar la no discriminación, en distintas esferas, hacia las personas viviendo con el virus.

Y si bien ese marco legal no ha erradicado la discriminación y violencia homofóbica del todo, ha tenido un efecto disuasivo sobre ciertas prácticas, además de un componente pedagógico al promover la aceptación de la diversidad como un modo de relacionamiento.

Sin lugar a dudas estas iniciativas legales, sumadas a los cambios culturales, especialmente de los jóvenes de los grandes centros urbanos del país en relación a la sexualidad, han contribuido a matizar las expresiones más virulentas de la violencia física. Con todo, ella no ha desaparecido del todo como forma de relacionamiento entre pares, o no haya dado lugar a agrupaciones de jóvenes simpatizantes (situación impensable hace algunas décadas atrás) de ideas neonazis cuyas víctimas preferentes son, precisamente, personas LGBTI o migrantes extranjeros.

La mayor visibilidad pública de las personas LGBTI pareciera haber sido el detonante o la justificación de los actos de odio de esos grupos. Sin contar que la homofobia cultural ha dado pie a la denominada “homofobia liberal” (Borrillo, 2001), en el sentido que si bien el discurso público dice tolerar a las mal llamadas minorías sexuales, pero a condición de que se mantengan dentro de los estrechos márgenes del *getto* homosexual. Es decir, la supuesta tolerancia social hacia las personas LGBTI no es más que una mascarada y un mecanismo perverso de legitimación de la invisibilización, de la cual la escuela es una fiel exponente, por cuanto pese a la presencia creciente de adolescentes y jóvenes disidentes sexuales y/o genéricos que deciden hacer pública su orientación, ella en cuanto institución social fundamental no sólo sigue desconociendo la diversidad sexual y genérica de su espacio de influencia, sino que continúa con sus predicamentos y acciones educativas imponiendo la heterosexualidad como pauta de comportamiento socialmente aceptada y posibilidad de realización erótico - afectiva. Tal actitud claramente vulnera tanto el derecho de los sujetos LGBTI a la autodeterminación, así como la integridad socio - psicoemocional de los mismos.

Y si bien, como hacíamos mención más arriba, algunas manifestaciones del *bullying* homofóbico en Chile, especialmente en sus expresiones de violencia física, en los sectores urbanos medios se ha matizado no se puede decir que ocurra lo mismo en las ciudades más pequeñas o zonas rurales, así como en los sectores socioeconómicos más vulnerables donde la violencia en todas sus formas traspasa todas las relaciones sociales.

No sin razón Chile, de acuerdo a antecedentes aportados por UNESCO, como vimos más arriba, y otras instituciones dedicadas a prestar apoyo psico - emocional a las víctimas como es la ONG “Todo Mejora”, presenta no sólo las tasas de suicidio adolescente por esta motivación más alta en el mundo, sino la región del continente donde el *bullying* homofóbico se presenta con mayor crudeza. Esta realidad devela que el *bullying* homofóbico en Chile lejos de desaparecer ha adquirido nuevas formas que se adicionan a las tradicionalmente conocidas. No obstante, el elemento distintivo que traspasa generaciones y se perpetúa en el tiempo de forma inalterada, marcando con ello una clara continuidad, cuyas marcas se dejan sentir en la subjetividad y autoestima de los sujetos implicados, es la sistematicidad y reiteración de la invisibilización de la diversidad sexual y/o genérica del espacio escolar.

La negación reiterada y la sensación de no existir es, quizás, el elemento que identifica a todas las generaciones de chilenos cuya orientación sexual y/o genérica escapa a los mandatos heterosexistas. La escuela no sólo ha invisibilizado, desconocido y omitido lo diferente, sino que ha institucionalizado el “fingimiento” de una realidad que no es la propia como norma de comportamiento socialmente aceptado so pena de la marginación u ostracismo social. Esto es, la escuela históricamente en Chile no sólo ha impuesto la heterosexualidad a través de sus discursos y prácticas educativas, sino ha estimulado a los sujetos no heterosexuales a través de una serie de artimañas sociales a perpetuar el orden heteronormativo.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede afirmar que más que la violencia física u otras formas de violencia simbólica lo que más caracteriza al *bullying* homofóbico en Chile que lo perpetúa en el tiempo es la invisibilización de los sujetos LGBTI, de sus deseos e inclinaciones afectivas. Invisibilización que históricamente ha recurrido a múltiples mecanismos represivos y que ha marcado al sistema escolar chileno no sólo en sus prácticas cotidianas sino al propio currículo. En ese sentido la violencia física y en la actualidad la humillación pública a través de las redes sociales son simples expresiones de una lógica de exclusión que busca preservar inalterado el orden heterosexista.

Y si bien algunas manifestaciones de la violencia física han tendido a desaparecer en las últimas décadas, especialmente de los establecimientos educacionales de los grandes centros urbanos o vinculados a los sectores medios, la homofobia está lejos de hacerlo, pues, ella que asume en el contexto escolar la forma de *bullying* homofóbico es posible porque hay un régimen de verdad que la posibilita. Régimen que impone, en el contexto escolar, la heterosexualidad como única posibilidad de realización erótica – afectiva para una persona.

No obstante, esas no son las únicas condiciones que posibilitan el *bullying* homofóbico. La propia institucionalidad escolar a través de sus discursos explícitos e implícitos y sus prácticas legitiman y perpetúan este tipo de violencia, motivo por el cual no se puede reducir el mismo a la violencia entre pares. Tal violencia no es más que una de las expresiones de la homofobia situada en el ambiente escolar. De allí, que cualquier intento por revertir ese tipo de violencia está condenado al fracaso si se reduce única y exclusivamente a combatir las manifestaciones visibles de la violencia. La solución de fondo requiere necesariamente romper con el paradigma heterosexista (al igual que con el patriarcalismo y sexismo) que posibilitan este estado de cosas. En concordancia con lo anterior es preciso subrayar que el manejo y afrontamiento específico del *bullying* escolar requiere no sólo del acompañamiento psico – emocional de víctimas y victimarios, así como la creación de espacios de seguridad

y confianza, sino también la asistencia integral a la institución escolar; pues, ella al igual que los *bullies* requiere ser sanada del odio homofóbico y sus miedos atávicos a la diferencia.

En suma, se puede concluir que la discriminación y violencia homofóbica no sólo no ha desaparecido del espacio escolar, sino que muchas veces se ha incrementado gracias al uso de las redes sociales. La única dimensión que de acuerdo a las fuentes de información consultadas pareciera haber disminuido o reducido su impacto es el recurso de la fuerza. El hostigamiento psicológico, la exposición pública, la arbitrariedad, entre otros parecieran ser los elementos definitorios de esa violencia en la actualidad.

Referencias

AMNISTÍA INTERNACIONAL. Amnistía Internacional pide al Estado detener discriminación homofóbica. Lima, 2012. Disponible en: www.amnistia.org.pe/medios/20120518-LaRepublica.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Ballaterra, 2001.

ERIBÓN, Didier. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama, 2001

EDELMAN, Lee. *No future. Queer Theory and the Death Drive*. Durham, NC: Duke University Press, 2004.

FONE, Byrne. *Homofobia*. México: Océano, 2008.

FRIEND, Richard. Choices not closets: heterosexism and homophobia in school. In L. Weis & M. Fine (eds.). *Beyond silenced voices: Class, race and gender in United States schools*. Albany: State University of New York, 1993.

GALTUNG, Johan. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratz, 1998.

INJUV. *7ª Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social, 2012. Disponible en: http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

KANN, Laura; O'MALLEY, Emily; McMANUS, Tim; KINCHEN, Steve; HARRIS, William; WECHSLER, Howell. Sexual Identity, Sex of Sexual Contacts, and Health-Risk Behaviors Among Students in Grades 9—12. *Division of Adolescent and School Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion*, EEUU, 2011. Disponible en: www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss60e0606.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

KLOMEK, Anat, SOURANDER, Andre, GOULD, Madelyn. The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue Canadienne de Psychiatrie*. Vol. 55: 282-288, 2010.

LORDE, Audre. *I am your sister: Black women organizing across sexualities*. Latham, NY: Kitchen Table Press: Women of Color Press, 1985.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar*. Santiago: MINEDUC, 2012. Disponible en: www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201210231622380.Orientaciones_Ley_violencia.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Santiago: MINEDUC, 2011. Disponible en: www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Prevención del bullying en la comunidad educativa*. Santiago: MINEDUC – Gobierno de Chile, 2011. Disponible en: www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolra/doc/201203262224060:Bullying.pdf. Acceso en 12 Abril 2015. Acceso en 12 Abril 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: MINEDUC, 2011. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevenion_agresion_acosoescolar_2011.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005 – 2006)*. Santiago: MINEDUC – Gobierno de Chile, 2005.

MINSAL. *Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), Panorama Salud 2011 y sus indicadores*. Santiago: MINSAL, 2011. Disponible en: http://web.minsal.cl/portal/docs/page/minsalcl/g_general/elementos/oecdchl2011.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MINSAL. *Problemas de Salud Mental en Adolescentes Chilenos, Encuesta Mundial de Salud Escolar*. Santiago: Departamento de Epidemiología Ministerio de Salud de Chile, 2004. Disponible en: epi.minsal.cl/epi/html/invest/EMSE/EMSE_Probl_Salud_Mental_Adolescentes.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL. *Educando en la diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago: MOVILH, 2010. Disponible en: www.movilh.cl/documentación/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf. Acceso en 12 Abril 2015.

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN
HOMOSEXUAL. *Nicolás tiene dos papás*. Santiago: MOVILH, 2014.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Base de datos de mortalidad, 2010*. Santiago: OPS, 2010. Disponible en: <http://www.paho.org>. Acceso en 12 Abril 2015.

PLATERO, Raquel. *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa, 2007.

RICH, Adrienne. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 5, N° 4, December: 159 – 211, 1980.

RYAN, Caitlin; RUSSELL, Stephen; HUEBNER, David; DÍAZ, Rafael, SÁNCHEZ, Jorge. Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* Vol. 23: 205-213, 2010.

STEINBERG, Shirley R. Del armario al corral: nuevos estereotipos en In & Out. En S. Talburt, Shirley R. Steinberg (eds.) *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial Graó: 163 – 169, 2005.

TODOMEJORA. Suicidio adolescente en Chile, 2012. Disponible en: <http://www.todomejora.org/suicidio-adolescente-en-chile/>. Acceso en 12 Abril 2015.

UNESCO. *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*. Cuadernillo 8. París: UNESCO, 2012.

Interrogando as práticas curriculares: quando os arranjos familiares entram em questão

Paulo Melgaço da Silva Junior¹
Ana Paula da Silva Santos²

Introdução

Este estudo aborda alguns modos pelos quais alunos/as do 6º ano de uma escola pública da periferia de Duque de Caxias/RJ constroem e vivenciam suas noções sobre família. Seguimos as observações de Morris (1998) que destaca que não há nada de natural no modelo heteronormativo³ de álbum de família. Assim, a invenção do paradigma de que sexo determina gênero serve para controlar, oprimir e reduzir as pessoas a dois tipos: machos e fêmeas. Com isso, apropriando-nos dos estudos decoloniais e das teorias *queer*⁴, discutimos e buscamos problematizar as maneiras como esses/as jovens constroem e revelam seus arranjos familiares no cotidiano escolar.

1 Doutor em educação UFRJ pmelgaco@uol.com.br

2 Doutoranda em educação PUC/RJ apss.sol@gmail.com

3 Discurso baseado no domínio e no privilégio heterossexual. Louro (2010) nos mostra que o processo de heteronormatividade busca nos tornar compulsoriamente heterossexuais. Assim, os processos de regulação e de controle são fundamentados a partir de normas e de regras anônimas e onipresentes. A autora ainda destaca que esses discursos marcam até os sujeitos que não se relacionam com o sexo oposto, como ocorre, por exemplo, nas relações homoeróticas em que existe a regulação ativo/passivo.

4 Hall (2003) salienta que “não há uma ‘teoria queer’ no singular, apenas muitas vozes diferentes, por vezes sobrepostas, por vezes com perspectivas divergentes que podem ser chamadas de ‘Teorias queer’” (p. 5).

Defendemos a relevância deste estudo porque, em nossa sociedade, o domínio discursivo da heteronormatividade e do patriarcalismo ainda é muito presente e sufoca ou desconsidera diversas outras formas de sexualidades e de masculinidades. Acreditamos que a escola pode oferecer uma grande contribuição ao problematizar a visão essencializada de quão injustos são os sentimentos e a atitude de machismo, de homofobia e de misoginia, além de possibilitar que os/as jovens que não se enquadram nos padrões vigentes possam construir suas próprias sexualidades singulares. Nesse sentido, esta pesquisa foi realizada em 2012⁵ com o objetivo de problematizar e de tentar promover mudanças nas maneiras de conceber as possibilidades de se construir os diversos arranjos familiares, trazendo à tona a necessidade de reconhecimento do “outro” como sujeito.

Para o desenvolvimento de tal proposta, optamos pela pesquisa-ação que permite “caminhar junto quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, p. 495, 2005). A autora nos diz que a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais do que isso, deve se inspirar nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, são apresentadas as marcas e as matizes de investigação. Em seguida, destacamos o contexto onde se desenvolveu o trabalho que serviu como instrumento para esta pesquisa. Por último e encerrando o texto, apresentamos as considerações.

Marcas e matizes de investigação

No contexto educativo, a questão da diversidade cultural vem assumindo um lugar de destaque nas políticas públicas, nas propostas

5 Esta pesquisa integra a tese de doutorado em Educação do primeiro autor, intitulada “Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar” e defendida em 2014 na Faculdade de Educação da UFRJ.

curriculares e nas práticas pedagógicas. Embora saibamos que essa questão seja decorrente de lutas de diferentes grupos culturais e de movimentos sociais por suas demandas por reconhecimento e por direitos, também admitimos a existência de interesses de poder, de capital e de mercado na incorporação da cultura de grupos considerados hegemonicamente marginalizados.

Partimos do pressuposto de que a manutenção de um padrão e de uma ordem hierárquica racial está em jogo. Em outros termos: grupos considerados privilegiados, especialmente homens brancos europeus, permanecem no poder constantemente afirmando e reafirmando noções de conhecimento consideradas únicas e universais, desqualificando e inferiorizando, assim, outros conhecimentos silenciados ao longo da história, principalmente os pertencentes à cultura indígena e à afrodescendente (WALSH, 2009).

Nesse sentido, assumimos como pontos fundamentais os construtos teóricos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial propostos por Walsh (2009) com o intuito de pensar na questão da diversidade cultural e da diferença nas escolas. As proposições dessa autora caminham no sentido de compreender a rede complexa que se constrói na sociedade por meio da intervenção do “multiculturalismo neoliberal” e de uma “interculturalidade de corte funcional” como instrumentos de poder (WALSH, 2009) que permitem a continuidade e a fortificação de estruturas sociais com base na colonialidade.

No que se refere à imbricação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009a) e Oliveira (2010) esclarecem que, apesar de relacionados, aqueles são conceitos distintos. A colonialidade é mais duradora; envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e têm associado dominação/subordinação, bem como colonizador/colonizado, não obstante a emancipação das colônias. A esse regime estão submetidas a América Latina, a África e a Ásia. Estas ainda sofrem os efeitos da colonialidade que atinge praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas.

A colonialidade é parte constitutiva da modernidade. É seu lado sombrio, oculto e silenciado (MIGNOLO, 2003). Ela determina a

subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de quatro eixos, a saber: a colonialidade do poder, do saber, do ser e do poder.

Nessa perspectiva, os decoloniais argumentam que a diferença é colonial, como nas palavras de Mignolo (2003, p. 10): “O lugar onde se articulou o ocidentalismo como imaginário dominante”. O grupo defende que o pensamento do colonizador, ao impor sua cultura, deixou marcas que até hoje definem e subalternizam os/as colonizados/as e que estão impregnadas em nosso modo de viver e agir.

Assim, o reconhecimento da diversidade proposto por muitas políticas educacionais e reformas curriculares ainda é pautado na matriz colonial, na medida em que pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo regido pelos interesses de mercado. Tal estratégia política não busca desconstruir a lógica neoliberal, moderna e ocidental, mas agir para fortificá-la como racionalidade única e concebê-la como necessária para uma sociedade viver melhor.

Desse modo, a cultura dos diferentes grupos é reverenciada, muitas das vezes, de forma folclórica sem que haja o questionamento dos mecanismos de discriminação, de silenciamento e de marginalização responsáveis pela construção e pela manutenção de desigualdades.

Em relação à decolonialidade, Walsh (2009) argumenta que essa perspectiva caminha juntamente com a interculturalidade crítica, no sentido de desafiar e de derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder arraigados no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de determinados grupos culturais. A referida autora considera, então, que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são processos que se entrecruzam de forma conceitual e pedagógica, concebendo iniciativas que fazem questionar, rearticular e construir novas possibilidades de conhecimento.

Tais iniciativas são apontadas por Walsh (2009) como pedagogias decoloniais. Diante das posições assumidas até agora, torna-se fundamental pensarmos na descolonização do currículo escolar. Em outras palavras: é importante refletirmos sobre práticas, conteúdos e

conhecimentos que sejam fundamentados nas perspectivas decolonial e intercultural crítica.

Walsh (2005) destaca possíveis caminhos para a efetivação de práticas inspiradas na interculturalidade crítica que estão situados em três âmbitos educativos: no espaço da sala de aula, na formação de professores e na construção de materiais pedagógicos. Nesta pesquisa interessou refletir sobre o espaço da sala de aula como eixo temático dentro das áreas e das unidades do currículo básico, incorporando a interculturalidade em seu significado mais amplo, não se limitando a grupos culturais distintos, e possibilitando a relação entre diferentes conhecimentos, saberes, pensamentos e práticas sociais dos diferentes grupos.

Por esse mesmo caminho, outro tema, a sexualidade, ainda é colocado com restrição na sala de aula, apesar de reconhecermos que muitas políticas educacionais já tratam a questão como um ponto importante a ser abordado no currículo escolar. Segundo Moita Lopes (2008, p.126):

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos ou sabemos, existissem separados dos nossos desejos.

Para o autor, os livros didáticos e as propostas curriculares tradicionais operam nessa mesma lógica, naturalizando matizes de gênero, de raça e de sexualidade. A escola, nesse sentido, produz e reproduz contínua e discursivamente identidades sociais a partir de ideais de branquitude, de masculinidade e de heterossexualidade. Porém, esses discursos escolares são, construídos em interação com outras instâncias, como por exemplo, a mídia, que se mostra cada vez mais sexualizada.

Nesse contexto, ainda que algumas visões alternativas sobre a sexualidade já circulem nos espaços midiáticos, percebemos, ainda, visões normalizadoras e homogeneizadoras responsáveis pela construção de pensamentos essencializados acerca de família, de raça e de sexualidades. Assim, buscamos nos embasar nas propostas de Sommerville (2000) e Barnard (2004), que entendem que as questões de sexualidades, de gênero, de raça e de classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas uma vez que se deve olhar para o sujeito social como um todo e não apenas por um ângulo de suas subjetividades.

Com isso, propomos um diálogo entre a decolonialidade e as teorias *queer* para refletirmos a respeito da descolonização do currículo. As teorias *queer* tentam explicar os atravessamentos de fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e da raça, problematizando e questionando os sentidos de verdade que circundam a normatividade em relação à sexualidade. Dito de outro modo, tal teoria manifesta a recusa à naturalização e à normalidade, especialmente em relação à heteronormatividade compulsória, como também à homossexualidade homogênea (MOITA LOPES, 2008).

Apostamos, portanto, nessas teorias para fundamentarmos este estudo, por conta dos potenciais de transformação para a educação nelas encontrados. Ao problematizar visões normalizadoras da sexualidade, do gênero, da raça e da classe social, as teorias *queer* podem oferecer uma alternativa de compreensão dos desafios desestabilizadores dos discursos que estudantes e docentes fazem circular na sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilitam a circulação de novos discursos (NUÑEZ, 2005) em tais espaços.

Posto isso, acreditamos que a abordagem aqui proposta pode ser uma importante contribuição para o âmbito educacional, uma vez que operamos com a compreensão de que os sentidos e os significados que nos rodeiam são construções ou invenções e podem, portanto, ser ressignificados e reinventados.

As noções de arranjos familiares em questão: metodologia, desafios, contextos e realizações

A Escola Experimental⁶, onde os dados do presente estudo foram coletados, está localizada em um bairro da periferia de Duque de Caxias⁷, e oferece desde a educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental. O estabelecimento possui cerca de 700 estudantes provenientes da classe trabalhadora e de baixa renda.

A turma na qual a pesquisa foi desenvolvida estuda no segundo turno, que funciona das 11 as 15 horas. Ela é composta por 33 estudantes, sendo 21 meninos e 12 meninas, e estão numa faixa etária que varia dos 12 aos 15 anos. Para fins de precisão, cumpre destacar que os meninos são mais velhos do que as meninas e, também, que a presente pesquisa foi realizada durante as aulas de arte ministradas para a turma em tela.

O tema da aula de artes ministrada⁸ no dia 3 de julho de 2012 era a discussão sobre figura e fundo. Estavam presentes na sala 18 meninos e 10 meninas. Coloquei o projetor virado para o fundo da sala e os/as estudantes em forma de 'U', buscando desestabilizar o formato padronizado de sala de aula. Para ilustrar o tema, preparei um *PowerPoint* com quadros de pintores que tematizavam a família: Goya, que pintou a família do Rei Carlos de Espanha; Cândido Portinari, que retratou mães e filhos; Eduardo Lima, com a família sertaneja, e Raphael Perez, que retratou uma família homossexual.

Primeiramente, busquei chamar atenção para a relação figura e fundo e, num segundo momento, destaquei o tema comum entre os quadros. Em seguida, perguntei sobre as famílias dos/das estudantes. Após uns instantes de silêncio, três estudantes falaram o que segue: “Minha família é meu pai, minha mãe, duas irmãs e eu” (Georgeane)⁹; “Na

6 Nome fictício.

7 Cidade da Baixada Fluminense (Grande Rio).

8 A aula foi ministrada pelo primeiro autor.

9 Nome fictício.

minha casa moramos eu, minha avó, meu tio e meu irmão” (Andrey)¹⁰; “Eu moro com minha avó, meu pai, minha mãe, minha irmã e meus três irmãos” (Daniel)¹¹.

As falas dos/as alunos/as estavam centradas no modelo hegemônico de família, o que mostra o domínio do discurso da heteronormatividade e da heterossexualidade (LOURO, 2010), dificultando as possibilidades de novos discursos (NUÑEZ, 2005). Todos/as os/as alunos/as organizaram sua representação de modelos de família a partir dos valores heterocêntricos. Todavia, conforme Morris (1998) aponta, não há nada de natural nesse modelo de álbum de família. A criação desse discurso serve para oprimir e controlar a vida das pessoas. Assim, essas falas também refletem como somos aprisionados/as pelas regras e pelas normas que disciplinam e que regulam corpos masculinos e femininos, atando-os ao essencialismo e ao padrão biológico. Vale lembrar que o quadro de Raphael Perez – que retratava uma família homossexual – não despertou atenção nem tampouco comentários dos/as estudantes.

Julguei muito organizado e convencional aquele modelo de família apresentado pela turma, uma vez que ele não é comum naquela localidade. Tal julgamento tem como base os doze anos em que trabalho na comunidade em foco, bem como as percepções/observações possibilitadas por esse tempo de convívio. Assim, resolvi inventar um tipo de família e contar minha história fictícia:

Quando eu tinha 12 anos, minha mãe separou-se do meu pai. Eu e meus dois irmãos fomos morar com ela e meus avós. Depois ela se casou de novo. O marido dela, meu tio, tinha dois filhos. Então, fomos morar na mesma casa e formamos uma nova família. Depois minha irmã ficou grávida e o filho dela, recém-nascido, foi morar lá em casa.

10 Nome fictício

11 Nome fictício

Cumpro destacar que meu objetivo foi provocar a turma: tentar fazê-los(as) falar sobre suas estruturas reais de família, e mostrar-lhes que existem diversas configurações familiares para além do modelo veiculado pelo discurso dominante. A proposta foi desafiar a construção inferiorizada da diferença, bem como a essencialização das identidades, na medida em que eles/as construíam seus modelos a partir do discurso hegemônico.

Logo após a narração da minha história fictícia, alguns/mas alunos/as começaram a se posicionar. É importante salientar que as falas desses/as estudantes refletem o que Morris (1998) já havia apontado: somos tão moldados e dominados por discursos, regras e normas em relação às organizações familiares, que estamos sempre buscando adaptar nossos modos de viver a esses parâmetros.

Assim, depois de apresentar meu modelo (ficcional) de família, os/as alunos/as buscaram justificar suas próprias estruturas familiares. Por exemplo, Isaac¹² disse: “É verdade, professor. Eu sou irmão do Mauro, mas é igual na sua casa. Minha mãe casou com o pai dele e juntou todos os filhos. A avó que ele chama dele, na verdade, é minha avó de sangue. Nós moramos no mesmo lote.” Andrey, por seu turno, fez uma revelação: “Professor, o meu tio é o namorado da minha mãe. Mas ele fica lá em casa direto, e o irmão mais novo é filho dele.” Joyce¹³ completou: “Lá em casa, homem é difícil. Moram minha bisa, minha avó, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Nem meu pai nem o pai dos meninos moram lá, não. Meu biso e meu avô já morreram.”

Apesar do conteúdo dessas falas, eu queria ir além. Precisava fazer circular discursos sobre possíveis modelos de família. Assim, com o desenrolar da conversa, apresentei outras imagens de família, como por exemplo, a de um homem negro, uma mulher branca e duas crianças. Dentre os comentários dos/das estudantes, destaco o proferido por Kamila¹⁴: “Esse homem deve ter dinheiro. Todo negro de dinheiro casa

12 Nome fictício

13 Nome fictício

14 Nome fictício

com branca.” Outra estudante, Dalila¹⁵, comentou: “De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim: cuida mais dos filhos do outro do que deles.”

Talvez a fala dessas duas alunas refletisse o pensamento da colonialidade do poder e do ser (WALSH, 2009). O discurso do colonizador é tão profundamente enraizado que nega ao outro a possibilidade de se construir como sujeito. Nesse caso, a colonialidade do ser terminou por negar às mulheres negras a possibilidade de se construírem como sujeito. Por outro lado, para se construir como ser humano, o homem negro acabou por buscar na mulher branca o seu passaporte para o reconhecimento social.

A segunda imagem mostrada, porém, provocou uma discussão: uma família de dois homens negros que adotaram duas meninas. Assim que a apresentei, o aluno Isaac¹⁶ (negro) destacou: “Logo negro e *gays*... dois negões boiolas, com tantas mulheres aí.” Acredito que essa fala reitera a dificuldade que alguns grupos negros têm de aceitar a homossexualidade negra. Conforme Fanon ([1951]2001) afirma, trata-se de uma criação do homem branco¹⁷. Por outro lado, sendo a raça uma fantasia móvel (SOMMERVILLE, 2000), os garotos negros vivenciam e defendem o discurso da masculinidade negra e da heterossexualidade compulsória, não deixando espaço para outras manifestações públicas¹⁸ de sexualidades. Desse modo, ser negro é sinal de heteronormatividade.

Contudo, uma reflexão chamou minha atenção. A aluna Dalila disse: “Homem negro não tem sentimento, não? Então! Ele pode se apaixonar por qualquer pessoa. Para com isso, né Isaac” Houve um pequeno silêncio na turma. Acredito que essa fala tenha causado um momento de

15 Nome fictício

16 Nome fictício

17 É claro que aqui estamos falando em termos conceituais. As relações entre homens negros sempre existiram na história, contudo a denominação (homossexualidade), vista de maneira negativa, surgiu na comunidade branca.

18 Faço questão de destacar manifestações públicas porque, a partir de relatos em outra pesquisa (SILVA JUNIOR, 2011), rapazes negros mostraram que existem distinções muito claras entre o espaço público e o privado.

desestabilização e feito com que os/as alunos/as refletissem sobre o que estávamos coversando. Assim, retomei a questão e perguntei aos rapazes o que eles achavam daquela formação familiar. Foram poucos comentários. Os meninos presentes na sala apenas se entreolharam. O aluno Andrey foi o único a formular uma resposta ao meu questionamento:

Olha, professor, eu não acho legal homem com homem criar filho, mas só que o que importa é o amor... aqui na comunidade tem duas mulheres. Uma cria os filhos da outra. Elas são felizes e ninguém fica zoando ou falando na cara delas. Até minha mãe falou quando aconteceu aquilo¹⁹ com a mãe do Rafa que elas cuidam das crianças melhor que ela.

O aluno retornou, então, ao modelo de família chefiada por duas mulheres, fato que também se aproxima do discurso disseminado, segundo o qual a maternidade é naturalizada como responsabilidade da mulher. Para o universo masculino pautado pela norma heteronormativa, a dedicação ao ato de criar os/as filhos/as não cabe ao homem, principalmente se for com outro homem de modo a constituir de uma família

Na aula de artes ministrada no dia 10 de julho de 2012, realizamos um trabalho prático de figura e fundo. Estavam presentes 15 meninos e 10 meninas. A maioria estava sentada pelo chão da sala. A proposta era que eles/as buscassem imagens de família (isto é, criar a figura) em diversas revistas²⁰. Em seguida, os/as estudantes criariam o fundo livremente. Durante a realização dos trabalhos, eu e o estagiário fomos caminhando

19 O aluno estava se referindo à mulher que matou a filha do amante em um quarto de hotel no centro da cidade. A família da assassina (irmã, filho, filha) estuda nessa escola, e todos moram na comunidade. Esse foi um caso que abalou as pessoas, especialmente porque aconteceu com uma moradora daquela comunidade.

20 Devo destacar que, ao separar as revistas para o trabalho, tive o cuidado de selecionar aquelas que apresentassem imagens de homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e

pela sala, solucionando dúvidas e provocando reflexões. Ao término da atividade, os/as alunos/as apresentaram o que produziram. Percebemos que todos/as haviam utilizado figuras de famílias heterossexuais brancas e, em alguns casos, com pequenas variações: avós e crianças, pai com filhos, mãe com filhos. Pedi, então, que eles/as mostrassem os seus trabalhos à turma.

Nesse momento, então, perguntei por que todos/as escolheram imagens de famílias heterossexuais: “É mais normal”, disse Daniel²¹. Essa resposta me faz recorrer a Louro (2010), que destaca que o processo de heteronormatividade é tão grande que faz com que todos/as sejam compulsoriamente heterossexuais. A fala da aluna Dalila reforça tal assertiva: “Normal não, professor, mas é a que nós encontramos com mais facilidade nas revistas... Nestas revistas tem muito mais famílias brancas com filhos do que qualquer outra... assim é muito mais fácil recortar e fazer o trabalho do que ficar procurando...”. Ela ainda afirmou que teve dificuldade de encontrar outros modelos de família. No entanto, tive o cuidado de selecionar e disponibilizar revistas cujas imagens mostrassem alternativas de família. A escolha de Dalila pode, portanto, representar a força que o imperativo heterossexual exerce naquela comunidade e como as relações heterossexuais funcionam de maneira inequívoca.

Em vista disso – e apesar das discussões anteriores sobre modelos possíveis – acredito que os olhares desses/as alunos/as estavam tão acostumados ou viciados nos modelos hegemônicos de família que isso os/as impediu de visualizar e/ou buscar outras possibilidades. Argumentei com eles/as sobre esse processo de escolha, deixando claro que cada um/a poderia buscar a família que quisesse, mas que existiam outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas. Destaquei, também, o fato de ter 25 estudantes em sala e pouquíssimos trabalhos que fizessem

homens, de maneira que eles/as pudessem criar o seu modelo de família da maneira que bem entendessem.

21 Nome fictício

referência a famílias negras²². Provavelmente esse processo de escolha da maioria está relacionado com a invisibilização e inferiorização do negro (SOMMERVILLE, 2000, WALSH, 2009a). Com isso, mesmo que inconscientemente, os/as alunos/as apresentaram o modelo dominante.

A assertiva mencionada anteriormente é reforçada na conversa que aconteceu logo após meu comentário sobre a predominância de famílias brancas e heterossexuais. Vejamos, então, o diálogo entre Willian²³ e Carolina²⁴: “Professor, até o Willian fez o trabalho dele com família branca, pai e... ele nem disfarçou e colocou o pai sozinho com os filhos...” (Carolina); “A família que escolhi não é branca, é moreninha. É o tipo de família que acho bonita: um pai, a mãe e um filho... Eu gosto assim... aqui é artes, pode ser a família que eu quiser” (Willian).

Se pensarmos que os construtos de raça e sexualidade são interdependentes, podemos ver, nesse caso, o duplo domínio do regime discursivo hegemônico; ou seja, pode-se perceber a força do regime heteronormativo (LOURO, 2010) nas escolhas das imagens realizadas pelo aluno. Mesmo sendo negro, ele escolheu utilizar um modelo tradicional de família em seu trabalho: pai e filho brancos e mãe branca.

Considerações

É importante destacar que, antes de realizarmos as aulas aqui relatadas, já estávamos discutindo e pondo em dúvida as questões relacionadas ao gênero, às sexualidades e as masculinidades havia, aproximadamente, quatro meses. Apesar de os/as alunos/as terem participando das discussões e parecerem compreender as propostas de trabalhos, as aulas aqui relatadas reafirmam que a problematização, o questionamento e o

22 Apenas quatro estudantes optaram por retratar famílias negras em seus trabalhos; nove apresentaram famílias multirraciais, e doze selecionaram fotos famílias brancas.

23 O aluno em questão é negro e os/as alunos/as da turma o apresentam como homossexual, uma vez que ele não se encaixa nos modelos hegemônicos de masculinidade e herteronormatividade.

24 Nome fictício

enfrentamento dos padrões dominantes e hegemônicos devem ser constantes e intensivos.

Ressalte-se que, no momento da realização da tarefa de selecionar e criar figura e fundo, os/as estudantes ainda persistiram em utilizar o modelo hegemônico, a despeito do que fora discutido e posto em dúvida anteriormente. Desse modo, argumentamos que a interculturalidade, a pedagogia decolonial e as proposições das teorias *queer* podem colaborar, através de suas práticas, para a desnaturalização e a desconstrução de conceitos, de discursos e de valores pautados na hegemonia eurocêntrica e na colonialidade. Nesse sentido, apontamos a necessidade da realização de discussões constantes sobre os temas aqui destacados e, paralela e concomitantemente, de trabalhos que abordem essas questões nas diversas práticas da/em sala de aula.

Nos tempos atuais, torna-se fundamental conceber a escola como espaço de luta, de questionamento e de subversão de padrões responsáveis pela manutenção e pela reprodução de concepções homogeneizantes. Entender a diferença como vantagem pedagógica no currículo e nas práticas escolares representa um grande passo na construção de uma escola mais plural e livre de preconceitos e de discriminações.

Referências

FANON, F. The Lived Experience of the Black. In: BERNASCONI, R. Race. Oxford, Blackhell, 1951/2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. 31 (3) p 483- 502 – set/dez – 2005.

HALL, D. E. Queer Theories. Londres: Palgrave, 2003.

LOURO, G. L. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo & BASTOS, Liliana Cabral. Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MIGNOLO, W. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: Candau, V.M. e Moreira, A.F. (orgs) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MORRIS, M. Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings. In: PINAR, W. E. (org.) Queer Theory in Education. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

NUÑEZ F. V. La fuga de las bestias. In: CORDOBA D.; SAEZ J. VIDARTE P. (editores) Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona Madri: Egales, 2005.

OLIVEIRA, L. F. Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2010.

SILVA JUNIOR, P.M. Quando as questões de sexualidades interrogam as práticas curriculares: reflexões sobre masculinidades e (homos)sexualidades na escola. In: Anais I seminário currículos cotidianos culturas e formação de professores. UFES, 2011.

SOMERVILLE, S.B. Queering the color line. Durham: Duke University Press, 2000.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, V.M. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. RJ: 7letras, 2009.

_____ Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas Y políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009a.

_____ “La interculturalidad en la Educación”. Ministerio de Educación, Lima, Perú, 2005

Homossexualidade e homofobia: a heterossexualidade é mais correta que a homossexualidade?

Clarice Klann Constantino¹
Celso Kraemer²

1 – Introdução

Ao ler o título do artigo talvez você se pergunte: *Como assim? Por que isso é um problema? Não vejo necessidade alguma de falar sobre isso. É a mais nova moda? Por que emerge a necessidade de algumas pessoas verem motivo para falar sobre a homossexualidade ou a homoafetividade? A sexualidade vai além de uma divisão simplista: masculino e feminino?* Pode-se dizer que sim. Nela se desenvolve um jogo de estratégias e manobras, na imanência das relações de poder. (FOUCAULT,1997).

A produção da verdade, na história, atinge a todos uma vez que a sexualidade é um dispositivo histórico envolta em uma trama de poderes e saberes. Em nome de muitos discursos dessas verdades, muitas pessoas são cotidianamente estigmatizadas em função de sua sexualidade, pois, pela regra do senso comum, fogem ao *normal*, ou melhor, da heteronormatividade. Muitas destas pessoas são excluídas do convívio familiar e

1 Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau-FURB. Integrante do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si.e-mail:live_on_alias@hotmail.com

2 Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Coordenador do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si. E-mail: kraemer250@gmail.com

social pois fogem à norma. Muitos pais irão buscar no discurso médico, por exemplo, a tentativa de justificar que o que “seu filho tem é doença”, “possui cura”. E assim, somos produtos desses discursos enraizados, tidos como verdadeiros, que nada mais fazem do que propagar o preconceito.

Em alguns momentos da história nossa crença no evolucionismo antropológico pode nos dar a impressão que nosso entendimento do mundo evoluiu. Porém, podemos cair em certas armadilhas *evolucionistas* ao nos deixarmos levar por essa crença. Contrariando nosso ideário neo-iluminista, o neoconservadorismo alastra-se em igrejas e setores da mídia e no senso comum, com seus discursos em relação às questões que englobariam as discussões em torno da sexualidade e de gênero. A escola, enquanto espaço de socialização mais ampla, é alvo de todos os discursos que circulam na sociedade, nas diferentes mídias ou instituições que a compõe.

O recorte deste trabalho é no sentido de buscar compreender um item das respostas dadas a um questionário contendo vinte e uma questões, do projeto de pesquisa ‘*VOZES E SABERES DE SI: Discutindo sexualidades e homoafetividades na educação e na escola*’, financiado pelo CNPq, no qual somos bolsistas. A questão selecionada para a presente análise continha as alternativas de SIM, NÃO, OUTRAS RESPOSTAS – podendo neste último justificar sua resposta. O levantamento se fez em um total de dezesseis escolas, totalizando 720 questionários. O critério para a escolha das escolas foi que uma fosse de área central e outra de região periférica, em cada município e sistema. Das dezesseis escolas, oito pertencem à rede pública estadual e oito são escolas municipais, mantidas pelas prefeituras de Blumenau, Gaspar, Indaial e Timbó, localizadas no Vale do Itajaí-SC. Portanto, foram selecionadas, em cada um dos quatro municípios citados duas escolas de cada rede por município. Nas escolas estaduais o questionário foi aplicado a alunos do Ensino Médio e as municipais com alunos do oitavo e nono ano. Sendo um recorte do universo total das questões, a análise da presente discussão será referente apenas à questão nº. 15 que pergunta o seguinte: *Você acha que a heterossexualidade é mais correta do que a homossexualidade?*

Importante, mencionar que a pesquisa realizou-se na região do Vale do Itajaí marcada pela colonização alemã e italiana, em que a necessidade de colocar em discussão a temática se fez necessária, pois as escolas não sabem lidar com as diversas situações no ambiente escolar, em especial nas questões de gênero e de sexualidade. A pesquisa demonstrou que os sujeitos da pesquisa têm colegas gays e lésbicas na escola, e que o respeito à diversidade é percebido quando as diversidades se aproximam, desmitificando-se conceitos sedimentados na sociedade. No entanto, ainda encontramos no ambiente práticas de violência verbal, física e moral, pautados em discursos religiosos, biológicos e morais.

Através do método genealógico de Foucault, podemos perceber a “constituição dos sujeitos de conhecimento e as relações entre os sujeitos como um campo de poder” (REVEL, 2005, p. 53), assim como uma análise das relações de poder a partir da moral. Tais concepções da moral vigente são necessárias à análise dos casos de pré-conceito, de agressão, bem como dos depoimentos e dos relatos de vida, visto que a abordagem se constituirá num entrelaçamento entre bibliografia científica e experiências de vida concretas das pessoas

2-Vozes sobre a Homossexualidade: discursos presentes na história até os dias atuais

Ao passo que hoje procura-se a classificação em feminino, masculino, homossexual, heterossexual, transexual, percebe-se que nem sempre em toda a História foi assim, pois se revirmos o fundo do baú, na Grécia, no Império Romano, acontecia um movimento contrário, ou seja, não havia a classificação das pessoas em heterossexuais ou homossexuais.(NAPHY, 2006)

Ao realizarmos uma busca na história, verificamos a aceitação na Idade Antiga, porém o mesmo não se observa nos períodos históricos subsequentes, pois as “práticas homossexuais” em uma sociedade ocidental foram condenadas, e quem as praticasse era considerado um desviado, um pecador, um degenerado.

Já no período da Idade Média, o termo “homossexual” não era utilizado, mas sim a palavra “sodomita” era empregada para caracterizar o comportamento dos indivíduos que mantinham relações íntimas com pessoas do mesmo sexo, em especial a cópula anal. A palavra “sodomita” fazia menção à história bíblica que relatava que Deus havia condenado, sentenciado e punido com a morte todos os cidadãos que habitavam a cidade de Sodoma por suas atividades homogenitais (RICHARDS, 1993).

No entanto, será nos últimos dois séculos que a sexualidade será vista como algo que deve ser controlado, através das várias instituições que irão através das relações de poder exercer um domínio de saber e controle sobre a vida das pessoas.

Assim, apesar de ter-se a percepção de que no passado o sexo era algo velado, não dito, proibido de ser mencionado, uma análise histórica nos revela o contrário, ele era constantemente falado e vigiado. O sexo era objeto de controle pelos mais variados discursos proferidos pelas instituições que procuravam exercer o seu controle numa trama de poder. (FOUCAULT, 1997). É nessa trama de relações que se constitui e se desenvolve boa parte do que somos e vivemos em nossas experiências afetivas e culturais.

No entanto, em meio a discursos de verdade normatizadores, vestidos sob um manto de cunho científico, surgem resistências, pois coloca-se em xeque, por exemplo, o discurso da heterossexualidade como norma a ser seguida. Tem-se um saber histórico das lutas, em que se revoga a tirania do discurso unitário e verdadeiro possuído somente por alguns e que filtrava, ordenava e hierarquizava, desqualificando outros saberes.

Ainda, acompanhou-se em longo período de nossa história a luta da mulher, pois em dado momento do passado, tinha como “missão de vida” aprender os dotes caseiros, casar, procriar. Ela era vista como propriedade e não como sujeito de direitos. Com as lutas pelos direitos da mulher, e com apoio dos estudos de gênero, que os movimentos feministas construíram outros significados para o ser mulher, criando outras possibilidades para a sexualidade. Ao lado dessas lutas, novas formas de

sexualidade também requereram seu espaço na luta pelo reconhecimento, nas políticas públicas e na sociedade, mostrando que elas são construções sociais, erigidas de acordo com contextos históricos, sociais, políticos e culturais de um povo e, portanto, não podem continuar sendo sujeitadas.

No entanto, em que pesem os avanços desses movimentos em nosso tempo, pela desconstrução de vários dogmas e normatividades, ainda se vive em uma sociedade disciplinada e de controle. Cria-se uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos escolares, em que identidades consideradas destoadas dos padrões dominantes são renegadas e punidas.

Em que pese a sua importância, pois as questões de gênero encontram-se imbricadas nas relações das pessoas consigo mesmas e com as outras pessoas, e inclusive, se fazem presentes nos espaços educacionais, as temáticas de gênero e sexualidade ainda não são trabalhadas no cotidiano de muitas escolas. Embora se viva em um mundo que sofreu profundas transformações, pugnando-se pela aplicação e eficácia dos Direitos Humanos, com a reflexão e discussões que a Ética, a Filosofia e as demais áreas podem propor, ainda assim estamos envoltos por uma sociedade na qual atos fascistas, intolerantes e preconceituosos não deixam de ser frequentes.

Vozes contrárias à homossexualidade, por exemplo, revelam-se em práticas discriminatórias que desconhecem que em todo ser humano está intrínseca a dignidade buscando na grande maioria das vezes o caráter punitivo das práticas sexuais que fogem à regra.

Em nossa sociedade, a não heterossexualidade foi gravemente condenada pelo discurso hegemônico, que, influenciado pelo discurso religioso e médico-científico, legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levaram à discriminação negativa e à punição de diversos comportamento sexuais, sob a acusação de crime, pecado ou doença (PRADO, 2012, p.12).

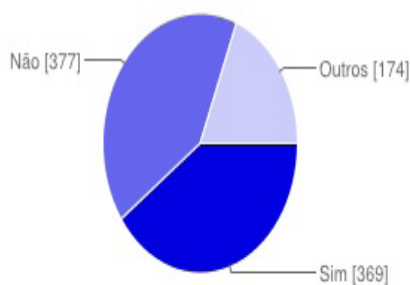
A análise do espaço escolar, enquanto instituição sócio-política, em que os estudantes passam grande parte de suas vidas e como meio facilitador da socialização, permite compreender as relações de poder que se desenvolvem tanto na sociedade quanto na escola.

Em que pese a escola tomar conhecimento de movimentos e lutas que retratam uma sexualidade mais plural, ela acaba entrando em conflito com esse propósito, pois “é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão [...] afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro”(LOURO, 2007, p. 43-44).

A pesquisa, na questão de nº15, objetiva a seguinte pergunta: *Você acha que a heterossexualidade é mais correta do que a homossexualidade?* Em que pese interrogar-se a respeito do uso da palavra “correta” no questionamento, verifica-se que ela faz parte de algumas respostas que se manifestam contrárias à homossexualidade.

Com a pesquisa, percebe-se o forte papel dos discursos conservadores de várias origens - determinismo religioso, legal, médico, cultura etc -, e estes discursos tornam-se mais evidentes em relação à temática sobre gênero e mais especificamente no que tange à sexualidade.

15. Você acha que a heterossexualidade é mais correta do que a homossexualidade?



Sim	369	40%
Não	377	41%
Outros	174	19%

Os determinismos religioso e biológico estão presentes e na ordem do preconceito aparece a função reprodutora do sexo para recriminar

a homossexualidade, justificando a relação entre homem e mulher: “o correto é quem nasceu homem ficar com mulher e vice-versa; é o natural e perante Deus é pecado algo *inaceitável*; é que nós nascemos sabendo que homo não é certo; *Homossexualidade é coisa do demônio*; Claro, odeio viado bando de demônio”.

Ainda chama a atenção o fato de que grande parte aponta a sexualidade como uma escolha, uma opção que as pessoas fazem: “*cada um tem sua própria escolha; não existe sexualidade, cada pessoa escolhe ou seu tipo de perfil ou interesse; Ambas são certas, as pessoas tem livre arbítrio de escolher o que gosta, sua sexualidade, não tem correta e errada; Acho que não tem uma «mais» correta é a opção de cada um e deve-se respeitar; não é questão de ser correto ou não, ambas são opções sexuais distinta*”. Revela-se a tônica solipsista, pois verifica-se que a dimensão social, histórica e cultural não desempenharia nenhum papel na constituição dos gêneros. Nesse mesmo sentido, essa via de pensamento impede estudos e discussões mais aprofundados acerca da relação entre sexualidade, política, produção social e econômica. Ao que parece não há preocupação ética no que tange ao respeito à liberdade sexual da pessoa. Falar da sexualidade como opção é muito mais efeito do dispositivo de poder da sexualidade (FOUCAULT, 1997) do que amadurecimento crítico da reflexão sobre a sexualidade como questão inerente à educação e à formação humana. A categoria opção é intrigante, pois quando se diz que a sexualidade é uma escolha, que a pessoa opta ela justifica com o discurso biológico, “*cada um sabe o que é melhor p/ si, mas certo não é... o homem nasceu p mulher e vice-versa, porém cada um escolhe o que quer; Fomos criados homem e mulher, mas há o livre arbítrio e não devemos julgar a escolha dos outros*”.

Pode causar estranhamento ao leitor o comparativo e a distinção que se faz entre homossexualidade e heterossexualidade, face aos discursos de liberdade e igualdade de todos independentemente de sexo, raça ou etnia, porém 41% dos entrevistados entendem que a heterossexualidade não é mais correta, e 40% entende que sim, vê-se, assim, que as respostas encontram-se muito próximas e o fato de que ainda nos dias atuais um número significativo de pessoas ainda entende a heterossexualidade

como “correta”, como “padrão” nos leva a crer que a promoção dos debates sobre a temática se faz necessária para o combate ao preconceito.

O discurso religioso busca o fundamento da união entre um homem e uma mulher cujo objetivo da união é a procriação e a perpetuação da espécie, condenando-se relações extraconjugais e sexuais não reprodutivas por transgredir o plano divino. A prática de atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo é qualificada como pecaminosa, eis que não permite a reprodução fora do laço matrimonial. Percebem-se os discursos de moralidade sexual, pois tudo que infringe o controle e as regras impostas pela igreja é considerado imoral.

Os defensores dos discursos religiosos fundamentam-se em diversos relatos bíblicos atribuídos à homossexualidade, porém precisam ser interpretados através de método histórico-crítico, pois para Helminiak (1998, p. 27-28):

É importante prestar atenção às diversas formas de se ler um texto, especialmente quando lidamos com textos antigos como a Bíblia. As palavras podem ter um determinado significado para nós hoje e, na época das pessoas que as escreveram, seu significado ter sido totalmente diferente. Complementa, dizendo que a interpretação literal afirma entender o texto unicamente conforme o que ele diz. Esta é a abordagem fundamentalista. [...] Entretanto, é claro que até mesmo o fundamentalismo segue uma regra de interpretação [...] dada no presente por quem o lê. [...] Para afirmar qual é o ensinamento dado pelo texto bíblico hoje, primeiro é preciso compreendê-lo em sua situação original e então transportar seu significado para o presente.

Vê-se ao longo da história, que o cristianismo buscou “frear” qualquer sexualidade que destoasse da norma, e utilizou o mecanismo da confissão, em que o confessor “extraía” do confesso a verdade. Era no momento da confissão que o confesso voltava-se para si mesmo e passava a desconfiar de suas próprias ações e pensamentos, refletindo e identificando seus erros em desconformidade com as normas instituídas e ao regime de verdade predominante, sobretudo em relação ao seu comportamento sexual.

E é nesse momento da confissão que o confessor faz com que o confesso renuncie a sua identidade “fingindo” ser o que a religião impunha, pois estaria em pecado, contrariando leis divinas.

O discurso religioso ainda possui os seus “fiéis seguidores” ao passo que dos questionários ainda extrai-se os seguintes discursos: *“sim porque creio que deus criou o homem e a mulher para ficarem junto”*; *“cada um sabe o que é melhor p/ si, mas certo não é... o homem nasceu p mulher e vice-versa, porém cada um escolhe o que quer”*; *“é o natural e perante Deus é pecado algo inaceitável”*; *“Pq, como procriar ? De forma correta?”*

A homossexualidade no período da revolução eclesiástica era uma violação da natureza que mereceria retaliação e criou-se uma percepção de “problema sexual” e por conseguinte uma subcultura gay. (RICHARDS, 1993)

Assim, percebe-se o discurso religioso fundamentado fortemente na procriação, bem como a divisão binária em homem e mulher de maneira que qualquer menção fora deste eixo binário é tido como pecado, algo errado, de modo que, os discursos tornam-se tão naturalizados durante seu percurso de vida: *“é que nós nascemos sabendo que homo não é certo”*.

Percebe-se a necessidade da manutenção de papéis e características culturais bem definidos a homens, mulheres e crianças de maneira que é com o cristianismo que aparece a tendência de equiparar a homossexualidade com a efeminação (RICHARDS, 1993).

Com o caminhar da História, ascende a burguesia e relativiza-se o papel da igreja e surgem os discursos médicos de que era necessário tratar os “transtornos sexuais” como a homossexualidade, por exemplo.

Somente o saber médico poderia restaurar e trazer a normalidade. Isto posto, a homossexualidade passou a ser vista como um problema clínico desde o século XIX, pois era considerado um comportamento desviado e que somente com tratamento médico é que a normalidade seria restaurada (DABHOIWALA, 2013).

Aqui, percebe-se uma “ciência do sexo” com uma roupagem de cunho científico, subordinada a uma moral, que tenta estabelecer e classificar o normal e o anormal, em que saberes médicos e psiquiátricos serão utilizados como mecanismos de poder, desclassificando outros saberes.

Outro discurso que margeia seria o da homossexualidade como questão moral, a qual apresenta um termo ambíguo, pois de um lado, “entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc” (FOUCAULT, 2012, p.33). De outro, “entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos” (FOUCAULT, 2012, p.33).

E esses comportamentos sexuais que “fogem à norma imperativa”, às leis divinas e “naturais” são estudados pela ciência, ao passo que os indivíduos passam a ser categorizados a partir de suas práticas sexuais e até hoje vemos que a pluralidade das manifestações sexuais fica reduzida a uma dualidade categórica imperativa.

No entanto, Foucault problematiza, pois assim como é possível falar de uma regra moral e de uma conduta moral, ainda podemos ter uma constituição moral de si:

Em suma, para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor.[...] É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é

simplesmente “ consciência de si”, mas constituição de si enquanto “ sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral de mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 2012, p.37)

No ser humano, a sexualidade não tem finalidade única, nem tampouco objeto fixo. Mas ainda nos tempos atuais cria-se uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos escolares (VARELA, 1992), ao passo que identidades consideradas destoadas dos padrões dominantes são renegadas e punidas.

Problematizar a norma estabelecida em relação à diversidade de gênero e sexual se faz essencial no combate ao autoritarismo imposto pelos moralismos da sociedade. Os espaços educacionais não tem o direito de negligenciar essas demandas urgentes no debate sobre a diversidade sexual.

Ao longo da história, é possível encontrar diferentes modos de construção da subjetividade, diferentes formas de problematizar a sexualidade, outras experiências das relações do gênero e do modo pela qual os corpos feminino e masculino foram pensados e representados. Com isso, contribui-se para combater a intolerância, ampliar o convívio com a diversidade e se alargam os horizontes do saber e das práticas humanas.

Considerações

Por ser presente na vida de praticamente todas as pessoas e por sua obrigatoriedade ser assegurada em lei, a escola acaba sendo uma instituição importante nas práticas sociais. A escola, como instituição sócio-política que é, não pode estar alheia à problemática do preconceito

e violência contra a homossexualidade. Desta forma ela poderá buscar ver outras verdades que conduzam à liberdade dos diversos sujeitos que frequentam a escola.

Não é possível dizer como a sexualidade se faz no indivíduo, pois ela é subjetiva e em constante processo. No entanto, o modo como diferentes seguimentos moralistas a têm atacado, inspira preocupação, pela violência latente, expondo a sociedade ao preconceito e à injúria, sobretudo as pessoas com orientações homoafetivas e que resistem à hegemonia heteroafetiva.

Desse modo, o caminho desses movimentos põe em questão a naturalização das identidades de gênero, pois vive-se em uma sociedade disciplinada em que se verificam pessoas, instituições e grupos sociais atuando pela imposição normativa da heterossexualidade, constituindo-se família tão somente a união de um homem com uma mulher. Tudo o que difere dessa configuração se considera uma violação da norma, apresentando-se, para alguns, como uma patologia. Tais grupos desconsideram que a heterossexualidade é também uma construção sócio-histórica.

A escola, enquanto instituição social e também política, possui, no abrigo de suas paredes, relações de poder. As discussões propostas pela presente pesquisa podem contribuir para uma abordagem crítica no combate ao preconceito e à violência, nas questões de gênero. A sexualidade, enquanto processo histórico-cultural, por encontrar-se presente na vida das pessoas, da infância à velhice, está sempre em devir. Para tanto, deve deixar de lado a unicidade e a questão de tornar inferior tudo que não se iguala à norma.

Referências

DABHOIWALA, Faramerz. **As origens do sexo**: uma história da primeira revolução sexual. São Paulo: Globo, 2013

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

HELMINIAK, Daniel A. **O que a bíblia realmente diz sobre a homossexualidade**. São Paulo: Summus, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. “**Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’**”. In: _____ (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NAPHY, Willian. **Born to be gay. A History of Homosexuality**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação – As minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria escolar**. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

Adolescentes, escola, família: as pressões do preconceito heteronormativo¹

Mary Rangel²

Lisis Fernandes Brito de Oliveira³

Introdução

Tudo poderia ser mais simples. Sofrimentos desnecessários, decorrentes do preconceito e da intolerância poderiam ser evitados. A vida nos traz tantos outros. Às vezes, nem é preciso muito. Apenas ouvir e ser ouvido (LOPES, 2009, p. 363, apud RANGEL, 2013a, p. 15).

Este estudo desenvolveu-se com base na pesquisa de Oliveira (2010) sobre a mulher e o poder heteronormativo na escola. Nessa pesquisa foram ouvidas jovens lésbicas sobre a inserção e relações no contexto da escola e da família. Evidenciou-se, então, nesses dois

-
- 1 Este artigo é uma versão revisada do que foi publicado na Revista Momentos: diálogos em educação.
 - 2 Doutora em Educação pela UFRJ. Estudos em nível de Pós-Doutoramento em Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da UERJ e Titular de Didática da UFF. Email: mary.rangel@lasalle.org.br
 - 3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Grande Rio. Email: lisisfernandes@gmail.com

contextos, a persistência de atitudes homofóbicas que se acentuam nas relações com jovens que se reconhecem e se assumem como lésbicas.

A pesquisa utilizou, para levantamento de dados, a técnica de grupo focal. O grupo teve a participação de sete jovens, estudantes de turmas de ensino médio de curso de formação de professores de uma escola estadual do município de Duque de Caxias. Por cuidado ético, e também, pelo fato da investigação ter tratado de um tema pouco evidenciado e discutido na família e na escola, por desconhecimento, preconceito, medo, tabu ou outros fatores de ordem subjetiva e socio-cultural, optou-se por identificar os relatos das jovens participantes das sessões focais pela letra inicial de seus nomes, preservando o anonimato.

Grupo focal: relatos de expressiva densidade

O diálogo que se estabeleceu no grupo focal orientou-se por duas questões, correspondentes ao propósito da pesquisa: a interação das jovens com seus familiares e suas interações no espaço escolar. Pretendeu-se, desse modo, compreender, através do relato das jovens, as suas relações nesses dois ambientes que, por sua natureza, seriam de acolhimento, sociabilidade e respeito humano.

Os relatos evidenciaram, no ambiente escolar, dificuldades no diálogo, na aproximação, na convivência com professores e colegas, marcada por um afastamento ostensivo. O isolamento e o silêncio sintetizam as experiências na escola. Com relação às experiências de discriminação e intolerância no ambiente familiar, verificou-se que a não aceitação da sexualidade da filha é prática frequente, evidenciada em todos os relatos.

Uma fala que me marcou da minha mãe foi que... mais que negação, ela falou exatamente: você não é minha filha e jamais será com as atitudes que você tem; foi muito sério, quase chorei. (R., 16 anos).

Quando a minha mãe descobriu, ela falou que ela preferia ter uma filha drogada, uma filha

grávida que uma filha homossexual. Achei que isso foi muito forte, entendeu? Porque são dois caminhos; a gravidez não é uma doença, mas é uma coisa que vai te prender para o resto da vida, eu ia demorar muito tempo para alcançar os meus sonhos e, drogada, então... nem se fala! É uma doença? Sabe que o único caminho é a morte. Então, é muito difícil. Eu sou homossexual e alcanço os meus sonhos, eu alcanço as coisas que eu gosto, independente de qualquer coisa. Então foi muito difícil ouvir isso da minha mãe, sabe? Quando a minha mãe descobriu, eu perdi tudo, tudo que eu sempre tive, eu perdi dinheiro, eu perdi minha liberdade, praticamente eu não podia sair de casa, ninguém podia ir à minha casa, às vezes não podia receber telefonema e tudo mais. Então, isso mexe muito com a gente. Aí a gente fica assim: será que se eu mentir? Será que se eu fingir eu vou ter tudo de volta? Mas eu, ah, eu preferi não. Não ter nada. Sabe, às vezes assim, nem dinheiro! Você quer sair, você quer lanchar na escola, quer fazer alguma coisa, mas e aí? Como é que faz, entendeu? (M., 17 anos).

Ele chegou para mim, assim que ele soube, e falou que preferia ter uma filha morta a ter uma filha homossexual. Aquilo para mim... Na hora assim você não tem resposta para dar porque aquilo te choca de uma tal maneira que você fica assim: “Caraca!”. Por isso que até hoje eu não conto, eu não conto para certas pessoas, que não sei o que...(N., 16 anos).

Já tentei várias vezes falar, comentar com meu pai, mas quando chega na hora “h”, que a gente

vai falar assim, aí ele diz: “Ter uma filha assim é preferível eu sepultá-la ou ir todo dia no túmulo dela a ter uma filha vivendo assim e junto comigo.” Então, toda vez que você tenta falar e que você escuta isso, eu acho que vai te machucando, vai te cortando um pedacinho. Eu digo que meu coração é mutilado, mas que alguns amigos conseguem reconstruí-lo, porque é tanta agressão que às vezes nem eu mesma consigo construir meu coração de volta... a gente vai levar a vida, a gente não vai parar de viver, porque cada vez que a gente toma um tombo a gente não vai levantar? Não, aí que a gente tem que levantar com mais força para seguir em frente. (G., 17 anos).

Reação comum de pais, relatadas pelas jovens, expressa-se na forma violenta de dizer: “prefiro uma filha grávida, drogada, morta, sepultada, a uma filha homossexual”. Esse tipo de reação homofóbica pode ser compreendida como atitude violenta, previsível, levando-se em consideração o cenário sociocultural heteronormativo que marginaliza qualquer outra forma de vivenciar a sexualidade que não seja a heterossexual.

Com relação ao contexto escolar, também foram relatadas experiências de discriminação, distanciamento e intolerância, com vivências similares às ocorridas no ambiente da família, trazendo às jovens níveis acentuados de sofrimento psicológico e emocional.

Na escola é a perseguição que a gente tem. A perseguição que eu tive, nossa... Eu não conheço ninguém que teve uma perseguição aqui nesta escola maior do que eu! Que fosse privada de fazer tantas coisas... (A. 17 anos).

[...] aí sentou meu pai, ela (diretora) e a orientadora pedagógica, mas eu não estava presente. Sentou e “dá-lhe a metralhar” em cima do meu pai, coitado, e meu pai não sabia de nada, ficou como? Quietos, na dele, respondendo: “não, que minha filha...” que não sei o quê... e “dá-lhe a metralhar”. Depois que dispensaram o meu pai e foram me chamar, aí foi outra “metralhadora” em cima de mim. “Que não sei o que”, aí eu falei que não, que era para me proteger também, porque se eu falasse que sim (que era lésbica), iam cair milhões de coisas em cima de mim num momento em que eu não podia sustentar, porque foi exato no momento que eu vim para essa escola, foi para fugir de outra situação, da separação dos meus pais, e depois do falecimento da minha mãe, então eu não tinha estrutura emocional e psicológica, nada para segurar aquilo agora, então eu neguei até a morte! (C., 16 anos).

Constatou-se, então, pelas narrativas, que a prática da discriminação na escola é caracterizada pela marginalização dessas jovens e por atitudes, não só de cunho autoritário, como descompromissadas em relação ao seu bem-estar e seu estado emocional, a exemplo de expô-las à comunidade escolar por meio de práticas explícitas de vigilância, controle, e convocar os pais para relatar, de forma pejorativa, os comportamentos tidos como “inadequados”.

Análises e argumentos

A pesquisa de Oliveira (2010) inspira análises e considerações significativas referentes ao papel da escola, dos docentes e dos pais, quando se trata das questões LGBT. Atitudes evidenciadas nas escolas têm se caracterizado por ocultar ou omitir abordagens de gênero e sexualidade,

evitando que se insiram, com fundamentos atuais e consistentes, nos programas, e se constituam como objeto de diálogo dos professores, contribuindo, desse modo, com a consolidação do preconceito e a negação, ou omissão, de elementos relevantes de uma compreensão esclarecida, teórica e empiricamente sustentada, da diversidade sexual (JUNQUEIRA, 2009, 2007; LOPES, 2009; CAETANO, 2005, 2013; SILVA JUNIOR, 2013; FERRARI; MARQUES, 2011).

O silêncio e a omissão nesse âmbito temático da vida e convivência social justificam-se por parâmetros de acertos ou erros na vivência da sexualidade, modelados por critérios heteronormativos que determinam sua avaliação e possíveis “disfunções” que estejam em desacordo com esses critérios. A ênfase em padrões pré-definidos de controle constitui-se, na sociedade e na escola, como uma maneira de silenciar as discussões sobre a população LGBT, além de expressar uma forma autoritária de garantir uma “identificação sexual” afinada com esses padrões e considerar desviantes as que não correspondem ao seu modelo.

Entretanto, a heterossexualidade não será compreendida de modo consistente se constituir-se como oposta e contrária a outras vivências da sexualidade, mas sim se ambas forem compreendidas sem classificações que as nomeiam e as opõem, polarizando a sua discussão e definindo, em polos opostos, o seu lugar e valor social (BRAH, 2006). Assim acontece com a classificação (estigmatizada e submetida a diferentes avaliações e conceitos pré-concebidos), em hetero ou homossexual, fixando-se, também, desse modo, ao invés de desconstruir, a noção de uma identidade ideal, imutável:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo,

que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2003, p. 38-39).

Considera-se, então, que a escola ainda não se constituiu como um espaço democrático, de estímulo ao pensamento autônomo e crítico de processos autoritários de radicalização do controle social (JUNQUEIRA, 2009). Nessa perspectiva de análise, observa-se que uma aluna lésbica, submetida a processos autodepreciativos, que a impelem a perceber-se como “anormal”, tenderá a evitar interações sociais, sentir-se culpada, silenciar, afastar-se do convívio com as colegas e também aceitar, ou justificar o seu afastamento. E assim, as noções fragmentadas e polarizadas de gênero e sexualidade se concretizam na prática.

Enfatizam-se, portanto, como formas de desconstrução de marcadores predefinidos de gênero e sexualidade, as discussões acerca das diferenças sexuais, inclusive inserindo suas questões e fundamentos, na discussão do projeto pedagógico da escola, numa perspectiva de integração do conhecimento, para além da “disciplinarização” que o segmenta. Nesse sentido, ressalta-se a compreensão de que os saberes são tecidos em redes, que correspondem a contextos cotidianos diversificados e à tessitura social do conhecimento.

Nesse mesmo sentido integrado de visão, ensino e construção do conhecimento, destaca-se a premissa de que a abordagem da sexualidade abrange vários outros temas de expressiva relevância para um respeitoso convívio, dentro e fora do ambiente escolar. Destaca-se, portanto,

a importância da formação docente, tanto a inicial, acadêmica, quanto a continuada, nas escolas, para a educação sexual dos alunos, com fundamentos que os auxiliem a percebê-la com visão ampla, fundamentada e consistente.

O docente que trata das questões sensíveis de gênero e sexualidade poderá, então, substituir o discurso impregnado por preconceitos e discriminações, por um discurso sustentado por parâmetros teóricos e conceituais que auxiliem um entendimento esclarecido. Nessa perspectiva, o docente precisará compreender, com clareza, os elementos históricos, socioculturais e políticos que permeiam as questões da sexualidade, entendendo que tratar desse tema é também tratar de sentimentos, que nem sempre estão relacionados ao sexo, como o carinho, o amor, os vínculos afetivos, compreendendo, ainda, que o prazer transcende questões biológicas e orgânicas.

A fundamentação teórica e os valores sociais e políticos assumidos pelo educador no processo de educar sexualmente seus alunos são elementos significativos, essenciais à construção de uma perspectiva desprovida de estigmas e preconceitos. O embasamento teórico e didático necessário à competência em Educação Sexual pode ser alcançado por meio da participação em cursos e eventos acadêmicos, que ofereçam conteúdos e dados atuais de pesquisa, propiciando ao educador a oportunidade de rever o que sabe, o que pensa e o que sente sobre as questões da sexualidade, através de uma visão mais ampla sobre as diferenças, sobre a convivência solidária, sobre o “outro”.

Volta-se, então, a observar, que permanece, na escola e na família, a pouca atenção às questões da sexualidade. Essa observação corrobora a importância da Educação Sexual, com referências culturais, históricas e antropológicas consistentes. É interessante nesse aspecto considerar Figueiró:

[...] considero Educação Sexual como sendo toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de

conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 17).

Assim, requer-se que o educador esteja disposto a uma análise crítica das informações e crenças que construiu ao longo de sua vida, revendo suas percepções que, possivelmente, o tenham levado a reagir de forma preconceituosa, ou intolerante.

É relevante, portanto, levar em consideração que a Educação Sexual acontece, não só de maneira sistematizada, planejada, formalizada; ela também é consequência do modo como são desenvolvidas as atividades didaticopedagógicas e gestoras no espaço escolar. Essa premissa é considerada e consolidada há anos, exemplificando-se nesse sentido, o aporte de Werebe (1981) nos anos 80.

A escola influi sobre os alunos, em matéria de Educação Sexual, pela sua organização, pela sua distribuição dos alunos, pelas atividades que lhes proporciona e, sobretudo, pelos modelos humanos que lhes oferece (WEREBE, 1981, p. 107).

Portanto, ao tratar de Educação Sexual, não se pode desconsiderar a sua abordagem informal, que se realiza, de modo espontâneo, na sociedade. Essa abordagem, frequentemente, é caracterizada pela ausência de discussão fundamentada sobre o assunto e pela veiculação de preconceitos estigmatizantes, que motivam exclusões, ironias e, mais radicalmente, violências. Por isso, pode-se considerar que exclusão e discriminações constituem “vírus sociais”, que afetam a saúde dos indivíduos e da sociedade.

Exclusão e discriminações: vírus sociais

Quando se trata de inclusão/exclusão, é oportuno considerar a tese de Freitas (2010), que auxilia a compreender mais amplamente esses processos, abordando-os de forma dialética. Na abordagem da dialética inclusão/exclusão, o autor realça o entendimento de que, para compreensão desses processos e o enfrentamento da exclusão, é necessário percebê-los de modo mais abrangente, em seu alcance e ocorrências, e não apenas com referência a um único grupo social.

“Em meu entender, a luta pela inclusão não se restringe apenas a certos grupos, mas requer compreendê-la em relação ao alcance amplo do **processo de exclusão** (grifo do autor), em suas várias circunstâncias” (FREITAS, 2010, p. 17). Propõe-se, desse modo, como princípio e premissa que, para enfrentar a exclusão, é preciso compreendê-la como processo, cuja ocorrência se dá em várias circunstâncias, reconhecendo-se, nesse sentido, que seu entendimento, associado ao empenho acadêmico, social e político em decisões e movimentos pela inclusão, justiça e autonomia dos sujeitos, requer a sua abordagem dialética e a sua percepção no contexto multidimensional em que se situa: o da diversidade.

Contudo, observando-se análises críticas, como as de Bhabha (2007) e Skliar (2003), ressalva-se que não se entende ou propõe a inclusão como forma de subalternização do “outro”, do “diferente”, ou como forma de colonização, mas sim como prática social conduzida pela consideração à sua autonomia, aos seus plenos direitos à vida cidadã, garantindo-se, nesse sentido, a sua afirmação como sujeito político.

Nessa mesma perspectiva, concorda-se com a premissa de que o processo dialético de inclusão/exclusão “[...] envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2001, apud FREITAS, 2010, p. 17), reafirmando-se que a exclusão envolve várias manifestações e fatores, a exemplo, entre outros, da xenofobia, da homofobia, do antagonismo étnico-racial ou do fundamentalismo em que as crenças são sustentadas. Esses fatores promovem abusos, cuja problematização tem se incrementado nos estudos acadêmicos, com especial ênfase nas áreas

de educação, sociologia, psicologia e direito, acentuando-se a preocupação com a qualidade de vida e bem-estar subjetivo dos sujeitos.

O “bem-estar subjetivo” inclui, segundo Ryff (1990), autoestima, autoaceitação, autodeterminação, relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, superação de medos, opressões e fatores de estresse, que prejudicam a tranquilidade e a autoconfiança, constituindo fator de expressiva importância e consideração quando se trata de direitos humanos.

Em todos os níveis de ensino é possível observar abusos verbais, por ironias, sarcasmos, ou diversas formas de agressões e desqualificações sofridas por estudantes com efeitos psicopatológicos visíveis e mensuráveis. Os estudantes que sofrem episódios abusivos apresentam, de modo significativo, uma tendência maior a sintomas de depressão e ao uso de bebidas alcoólicas (SILVA JUNIOR, 2013).

Entretanto, vale considerar Cyrulnik (2001), na observação de que os efeitos depressivos poderão ser mais ou menos intensos e destrutivos de acordo com a reação dos sujeitos. Para maior compreensão desse aspecto, uma das alternativas de investigação é a que se encontra nos estudos sobre resiliência, procurando-se entendê-la, não só na perspectiva de resistência e reação pessoal, como na de resistência e reação social a problemas estruturais, de contexto, que prejudicam a qualidade de vida e os direitos humanos a essa qualidade.

Essa reflexão auxilia a considerar o processo de resiliência como superação de pressões e adversidades, levando-se também em conta a influência de fatores, como apoio social e de família, contributivos à reação dos sujeitos, que prosseguem suas vidas e suas realizações, sem sucumbir aos efeitos de processos discricionários e excludentes. A resiliência, portanto, é multifatorial e auxilia a perceber, inclusive, não só a possibilidade de que pessoas e grupos reajam a atitudes opressoras, como também prossigam fortalecidos pelo seu enfrentamento.

Considerações finais

O âmbito da discussão temática e teórica LGBT suscita e recomenda a continuidade de pesquisas que visibilizem tensões, impasses e avanços, frisando-se a importância de se manter, nessa discussão, o propósito de desconstruir a postura de silêncio e omissão nos ambientes e relações da escola e da família, no interesse de superar preconceitos, discriminações e exclusão nesses dois espaços e tempos significativos de convivência que, por sua natureza e finalidade pedagógicas, constituem-se como ambientes de pertencimento e promoção humana.

É reconhecido o fato de que existem muitas questões a serem aprofundadas e discutidas quando o assunto versa sobre gênero e sexualidade, com maior acento quando se referem à mulher nos contextos familiar e escolar. Reafirma-se que são complexas as questões da sexualidade a serem compreendidas de forma consistente e fundamentada, de modo especial quando pais e educadores preferem manter-se em silêncio. A compreensão mais ampla e real dessas questões requer, principalmente, estudo e diálogo. A continuidade de implementação de pesquisas poderá, com certeza, contribuir no sentido de ressignificações e desconstrução de conceitos estereotipados.

Os relatos das jovens cujas experiências subsidiaram as análises deste estudo corroboram a importância de investigações, sugerindo refletir que o processo dialético de inclusão/exclusão requer percepções mais abrangentes em seu alcance e circunstâncias, no horizonte dos focos e fatores de rejeição e oposição às diferenças.

Referências

BHABHA, Homi et al. *A urgência da teoria: o estado do mundo*. Lisboa: Tinta-da-China, 2007.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, jan./jun., 2006.

CAETANO, Marcio. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, Mary. *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: WAK, 2013, p. 35-68.

. *Gestos do silêncio: para esconder a diferença*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) _ Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CYRULNIK, Boris. *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. *Silêncios e educação*. Juiz de Fora: EDUFJ, 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Universidade Estadual de Londrina, Ed. Londrina, 2009.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. *O tema da diversidade sexual na escola*. 2010. Tese. (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola: um problema de todos. In: _____. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SEMINÁRIO SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCUTINDO PRÁTICAS

EDUCATIVAS I. *Anais...* Porto Alegre, RS: FURG, 2007, I
– CD-ROM.

LOPES, Denilson. Por uma nova invisibilidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 355-360.

OLIVEIRA, Lisis. *A mulher e o poder da heteronormatividade*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação das Periferias Urbanas) _ Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

RANGEL, Mary. Desigualdade e seus efeitos na autorrepresentação. In: _____. *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: WAK, 2013a, p. 15-34.

. *Saúde social: diversidade, inclusão, resiliência*. Projeto de Pesquisa (Curso de Mestrado e Doutorado em Ciências Médicas) _ Faculdade de Ciências Médicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013b.

RYFF, Carol. Happiness is everything o is it? Exploration on the meaning of psychosocial wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.57, n. 6, p. 1069-1081, 1990.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética inclusão/exclusão. In: _____. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.7-13.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Diversidade e educação: apontamentos sobre sexualidade e gênero na escola. In: RANGEL, M. *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: WAK, 2013, p. 69-105.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, n.36. São Paulo, p. 99-110, 1981.

Pedagogia *queer*¹, gestão escolar e as fissuras da heteronormatividade

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²

José Ivanildo Felisberto de Carvalho³

José Mário da Silva Filho⁴

Introdução

Este trabalho tem com objetivo mapear a heteronormatividade como dispositivo sexual e as diferenças como possibilidade de uma pedagogia *queer* no cotidiano do ambiente escolar a partir de uma experiência vivenciada em relação à gestão de uma escola pública, estadual, do agreste pernambucano. As questões que nortearam a pesquisa foram: a) que processos de inteligibilidade social foram engendrados sobre as categorias de sexo, gênero e sexualidade? Houve reforço ou brechas da heteronormatividade que permitiram um aprendizado via a pedagogia *queer*? Como a gestão atuou sobre as fissuras da heteronormatividade?

Para tanto, abordaremos as questões da Teoria Social sobre o corpo, gênero e Sexualidade. Em seguida, focaremos na postura oficial

1 A utilização do termo adjetivo *Queer* junto à pedagogia teve o intuito provocativo de subverter os sentidos de excentricidade e ou anormalidade historicamente relacionados ao referido termo. Assim, em um processo de ressignificação, busco-se denunciar as características conservadoras do processo educacional, pois o estatuto subversivo do *Queer* está na não categorização e ou na desestabilização dos sentidos hegemônicos.

2 Núcleo de Formação Docente, CAA/UFPE. email: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

3 Núcleo de Formação Docente, CAA/UFPE. email: ivanfcar@hotmail.com

4 Núcleo de Formação Docente, CAA/UFPE. email: mariofilho.jm@hotmail.com

por parte do Estado brasileiro no combate à homofobia⁵ e na percepção de como essas questões se desdobram na relação da gestão com o ambiente escolar.

1. Desconstruções do Sexo, Gênero e Sexualidade

A Teoria Social vem problematizando epistemologicamente e politicamente as questões sobre as desigualdades de gênero e, logo em seguida, da sexualidade. O ponto central é considerar que tanto o gênero como a sexualidade são construções situadas em contexto histórico, sociais e culturais. Assim, ser homem ou mulher se modifica de acordo com a cultura, a sociedade e a época em que se está analisando.

A mesma análise é feita em relação à sexualidade. Compreende-se assim que os seres humanos necessitam de um aprendizado social na coordenação de sua atividade mental e corporal para saberem com que parte do corpo, “de que maneira, quando e com quem agir sexualmente” (BOZON, 2004, p. 14). Essa construção social da sexualidade passa pela socialização de regras pertencentes a teias de significados internalizados e condicionantes dos indivíduos.

A perspectiva do desconstrutivismo leva ao extremo as afirmações do gênero e sexualidade como construção social e cultural, afirmando que o próprio corpo também é uma construção situada no tempo e espaço. O desconstrutivismo aponta os limites das abordagens anteriores propondo uma análise que excede formas dicotômicas de produzir o conhecimento. Os teóricos representantes dessa perspectiva, geralmente, estão associados ao paradigma Pós-Estruturalista⁶ e à Teoria *Queer* ao

5 Vale ressaltar que a homofobia é uma violência praticada a qualquer pessoa (macho, fêmea, homem, mulher, heterossexual ou homossexual) que subverta ou não corresponda aos modelos hegemônicos sociais estabelecidos para cada indivíduo (BORRILLO, 2010).

6 Martins (2007) expõe que, por um lado, o termo Pós-Estruturalismo serve como um guarda-chuva que engloba várias tendências do pensamento francês influenciadas pela releitura de Nietzsche; por outro, o termo não indica unanimidade porque não reflete uma série de debates teóricos paralelos ao Estruturalismo. Vale ressaltar que o Pós-Estruturalismo tem ligações com o Estruturalista, e o termo pós não significa uma negação da tendência anterior, mas sim uma tentativa de ultrapassar os limites de uma presença, essência, substância, de Deus,

problematizar os pares categoriais: macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual. O foco recai na desestabilização da estrutura de inteligibilidade dicotômica e antagônica que concebe o primeiro termo desse par como hierarquicamente superior em relação ao segundo. Tal abordagem desestabiliza as referidas categorias – dadas como naturais pelos atores sociais – além de descartar a ideia de um fundamento a-histórico, questão central da crítica ao paradigma Estruturalista.

Assim, por meio das obras de Judith Butler (1987, 1998, 2003, 2008) e teóricos que contribuíram na formação da Teoria *Queer* (GAMSON, 2010; SEDGWICK, 2007) houve a radicalização apontando que o sexo/corpo também é uma construção sociocultural. Essa abordagem denuncia que parte da produção da Teoria Feminista e dos Estudos *Gay* terminam reforçando a opressão de gênero e sexualidade ao conservar um processo de construção de conhecimento tendo como pressupostos uma inteligibilidade dicotômica e heteronormativa.

Para Butler (2003, 2008), a separação entre sexo e gênero, como anteriormente indicado, deve ser levada até as últimas conseqüências. A autora tem contribuído nesse campo teórico problematizando as bases epistemológicas dessa área de produção de conhecimento ao defender que as categorias de sexo, gênero e sexualidade são fabricadas e artificiais e que podem ser desestabilizadas pelas paródias corporais das/dos travestis, do fenômeno transgênero e dos intersexos.

A paródia assume, para essa autora, uma dimensão política que possibilita a desconstrução dos sentidos em relação às categorias hegemônicas, dicotômicas, excludentes de macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual. Assim, na paródia há a imitação de um corpo masculino ou feminino ao mesmo tempo em que assume uma fissura entre o que é imitado e a imitação. É por meio dessa fissura/

um sujeito que ainda exista no Estruturalismo. Importa também mencionar que as interpretações de Martin Heidegger, sobre a obra nietzschiana; as leituras estruturalistas tanto de Freud como de Marx e as produções de Deleuze, Derrida e Foucault foram relevantes para o surgimento do Pós-Estruturalismo (PETERS, 2009).

diferença que os pares dicotômicos macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual podem ser desestabilizados.

Dessa maneira, se o sexo fosse biológico e o gênero sociocultural, um corpo macho não necessariamente tem de levar a um gênero masculino. Ele pode ser um gênero feminino ou ainda outro gênero que ainda não foi categorizado pela sociedade. Para Butler:

(...) se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (...), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (2003, p. 24).

Dessa maneira, a perspectiva desconstrutivista abre um canal de análise que problematiza epistemologicamente como acontece a produção de conhecimento. Ou seja, mesmo que parte da Teoria Feminista tente romper com as categorias que promovem a desigualdade social, terminam reforçando, sem se dar conta, essas mesmas desigualdades ao ter por base uma inteligibilidade heteronormativa.

Essa inteligibilidade heteronormatividade, em um primeiro momento, concebia a heterossexualidade como compulsória. Assim, só se admitia que os indivíduos normais fossem os heterossexuais e todos aqueles que não correspondessem a essa concepção seriam considerados “pecaminosos” e ou “anormais”.

Em um momento posterior, a heterossexualidade virou normativa. Os indivíduos já podiam não ser heterossexuais, mas deviam ou devem se comportar como o padrão cultural e social determinava para os heterossexuais. Em outras palavras, os homossexuais, por exemplo, tinham ou ainda têm de ser “bem comportados”, “discretos”, “não afeminados”. A sociedade aceitaria sua existência - sem questionar que ela é necessária para legitimar quem seriam os normais (no caso em questão os heterossexuais) - desde que eles atuassem como o padrão heterossexual.

A seguir abordaremos como essas questões, relacionadas ao gênero e à sexualidade, levantadas pelo movimento social e pela Teoria Social refletiram em programas de governo que destacam o combate às desigualdades e a violência sofrida pelos indivíduos que tiveram uma “fissura” em seu processo de socialização e sua relação com a instituição escolar.

2. Sexualidade e Gestão escolar

Como anteriormente dito, na atualidade, a escola é uma das Instituições fundamentais no processo de socialização para as novas gerações. Nesse aspecto, a escola - com uma pedagogia conservadora - pode ser concebida como reprodutivista das desigualdades sociais de classe, etnia/raça, gênero, sexualidade dentre outras, ao mesmo tempo em que ela pode contribuir para subverter essas desigualdades ao

priorizar uma pedagogia *queer*. Ou seja, uma pedagogia que possibilite o respeito e o aprendizado a partir da diferença (LOURO, 1997, 1999, 2001; MIRANDA, 2011, 2013). Assim, nessa ambivalência a escola reproduz as noções hegemônicas de corpo (macho e fêmea), de gênero (masculino e feminino), e de sexualidade (heterossexual e homossexual), - reforçando a heteronormatividade (compulsória e normativa) - estabelecendo “normalidade” e “anormalidades”; ao mesmo tempo em que pode criar condições para desconstruir essas noções hegemônicas ratificando uma pedagogia *queer*.

Enfatizando essa discussão temos como exemplo a pesquisa publicada pela UNESCO em 2004, realizada em 14 capitais brasileiras, comprovando a escola como um ambiente homofóbico, pois *os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência* (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004, p. 278). A referida pesquisa também revela que 59,7% dos professores julgam ser inadmissível que uma pessoa tenha relações com homossexuais e que de 33,5% a 44,9% de estudantes do sexo masculino não gostariam de ter colegas de classe homossexuais. Os jovens do sexo masculino são mais homofóbicos, indicando um preconceito de 42%, por exemplo, em Porto Alegre, contra 13% das meninas na mesma capital. Em relação aos pais de alunos, em Recife – capital de Pernambuco, taxas de 46,4% apareceram para expressar que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos.

No ano de 2006, no estado de Pernambuco, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) pela Assembléia Legislativa de Pernambuco e desde então é considerado como uma política pública no Estado. A atual estrutura da Secretaria de Educação de Pernambuco consta com uma Gerência de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania. No entanto, os gestores escolares ainda apresentam diversas dificuldades no tocante às questões que envolvem os Direitos Humanos, e, em nosso caso, com a homossexualidade, como será exposto mais adiante.

Foi levando em consideração esse contexto que este artigo, foca no cotidiano educacional em relação à gestão e às questões de gênero e

sexualidade em uma unidade escolar, no agreste pernambucano, pertencente à rede estadual de educação.

Destacamos a compreensão de que “a escola é, entre outros lugares, um espaço privilegiado de formação cidadã e de luta contra toda espécie de preconceitos”. (BRASIL/MEC/SECAD, 2007, p. 14) Essa reflexão fortalece a importância das discussões sobre as relações de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais reconhecendo os sujeitos dessas relações com direitos civis e sociais, que precisam ser garantidos no cotidiano da escola.

Com a articulação do movimento LGBTTTTI⁷, o governo federal brasileiro lança o programa Brasil sem Homofobia, no qual tem-se o direito à educação entre os seus principais eixos. Signatário do Programa, o Ministério da Educação comprometeu-se a implementar – em todos os níveis e modalidades de ensino – ações voltadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência em virtude de orientação sexual e identidade de gênero. Com base nesta parceria, o Ministério da Educação pontua uma série de ações para implantação do referido programa; destacamos abaixo uma das ações que diz respeito à gestão escolar:

Fomentar, apoiar e realizar cursos interdisciplinares de formação inicial e continuada de profissionais e de gestores da educação nas temáticas relativas à orientação sexual e à identidade de gênero para promover, nas escolas, o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, prevenir e enfrentar o sexismo

7 Com a questão dos questionamentos das identidades homogêneas e o “surgimento” de novos atores sociais, o Movimento Homossexual vem adotando outras identidades que ficavam excluídas na relação entre a sociedade civil organizada e o Estado. Desta forma, o referido movimento tem representado esses atores sociais nas letras LGBTTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis e Intersexuais). A esse desdobramento das identidades coletivas no Movimento Homossexual brasileiro ver FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.

e a homofobia (PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p. 22).

Como explicitado acima, o foco no combate à homofobia recai também na formação inicial e continuada dos gestores educacionais. Dessa maneira, em um processo pedagógico, os indivíduos que a compõem podem problematizar sua inteligibilidade heteronormativa e reforçar uma educação de respeito aos Direitos Humanos.

Vale destacar que as ações dos gestores escolares não são neutras e estão influenciadas por questões políticas e culturais. Weber (2002) aponta a escola como uma organização burocrática que está sujeita a normas e determinações do sistema, deve obediência aos órgãos superiores, à legislação e às políticas educacionais, e apresenta uma estrutura de cargos e funções, sofrendo a influência de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos internos e externos.

Albuquerque (2011) reflete que o gestor escolar, quando inicia seu trabalho, já encontra uma prática de educar e coordenar constituída, ou seja, um *habitus*⁸, fruto do acúmulo cultural historicamente construído, que pode ser alheia a uma educação que atenda os Direitos Humanos. Desta forma, o gestor tem um desafio posto em transformar esse *habitus* construindo, no seu fazer profissional, uma prática diferenciada que atente ao respeito aos Direitos Humanos e às diferenças. Contudo, para isto, urge uma formação que os sensibilize e mobilize conhecimentos necessários a tal prática.

Belo e Luzzi (2009) advertem que se tem como desafio provocar as/os diferentes sujeitos da escola a perceber, questionar e interpretar por meio de conhecimentos específicos as relações de preconceito existentes no seu interior e na sociedade e construir coletivamente encaminhamentos metodológicos para essas questões na escola. Essas questões se

8 Sobre esse conceito ver Pierre Bourdieu, em **O Poder Simbólico** (1989). Tal conceito busca englobar o processo de objetivação e subjetivação na compreensão das práticas dos atores sociais constituindo as estruturas estruturadas e estruturas estruturantes.

tornam um desafio para os atuais gestores escolares frente às diversas variáveis que intervêm na sua prática profissional.

Corroborando com os autores acima, Benevides (2007) discorre que,

“Qualquer programa de Direitos Humanos na escola será impossível se não estiver associado às práticas democráticas. De nada adiantará esse esforço se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (p.8).

Percebemos o papel crucial dos gestores escolares no enfrentamento das contradições e dos conflitos e na construção de um espaço escolar democrático. Sabemos ainda que tal construção não depende apenas da figura da equipe gestora, pois o gestor desenvolvendo sua função de forma isolada pouco avançará no sentido destas questões.

A gestão promovendo uma pedagogia do respeito e aprendizado com as diferenças, ou seja, agenciando uma pedagogia *queer*, poderá dar o pontapé inicial, desenvolvendo ideias e práticas - junto à comunidade escolar - para a desconstrução de preconceitos ou do que aqui estamos classificando como a inteligibilidade heteronormativa.

Ainda focando no campo da gestão escolar, Barros, Ribeiro e Quadrado (2011) desenvolveram uma pesquisa na qual foi investigadas algumas narrativas das equipes diretivas e pedagógicas sobre o entendimento de suas “atribuições” nas discussões relacionadas à sexualidade no espaço escolar em escolas do Ensino Fundamental e Médio de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul.

As autoras, analisando as narrativas, evidenciaram que os/as participantes da pesquisa entendem que devem possibilitar que as discussões relacionadas a essas temáticas sejam realizadas em suas escolas, facilitando, planejando e mediando as discussões com os/as professores/as e alunos/as. No entanto, elas alegam que as discussões atreladas a essa

temática estavam sendo realizadas, porém de maneira esporádica, apenas com o intuito de resolver alguns problemas pontuais. As autoras ainda consideram necessário focar os trabalhos nesses/as profissionais – equipes gestoras e pedagógicas, “pois acreditamos que eles/as podem possibilitar que as discussões sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade e da educação contemporânea estejam presentes nas propostas e projetos das escolas, sendo, dessa forma, inseridas oficialmente no currículo escolar” (2011, p.200).

Urge não só debruçarmos sobre as pesquisas e os parâmetros de ações dos programas governamentais, mas também em averiguar como tais questões acontecem no cotidiano escolar. A partir desse quadro, nas interações escolares se pode verificar se há um reforço ou uma desconstrução da heteronormatividade.

No próximo tópico apresentamos a pesquisa realizada em uma escola estadual de Pernambuco para tecermos nosso olhar sobre os desafios, conflitos, contradições postos para a equipe gestora e para a comunidade escolar.

Cotidiano Escolar, Gestão e Sexualidade

Com base nas experiências de observação desenvolvidas durante cinco meses em uma escola pública do agreste pernambucano, buscamos identificar os processos de inteligibilidade social por meio do corpo, gênero e sexualidade. Via observações e conversas informais com alunos professores e integrantes da gestão escolar, percebemos situações que ocorriam no cotidiano educacional que não proporcionavam um ambiente de aprendizagem adequado para a construção de uma educação justa e democrática em relação ao respeito às diferenças sobre de sexo, gênero e sexualidade.

- *O caso da proibição do balé para o gênero masculino*

Através de conversas com uma monitora da oficina de artesanato, do Projeto Mais Educação, observamos reforços com relação aos comportamentos de gênero. A monitora relatou que um determinado aluno

começou a frequentar sua oficina. Nessa época ela estava ensinando noções básicas de costura para confecção de chaveiros em feltro. Esse aluno do sexo masculino perguntou se poderia participar da oficina e ela disse que não tinha nenhum problema. O aluno disse a ela que anteriormente estava na oficina de dança, porém, quando relatou a sua mãe que nas aulas de dança aprendia noções de balé, sua mãe ficou muito furiosa com ele. Disse também que balé não era coisa de homem e que não queria um filho gay. Proibiu-o de participar das aulas de dança e mandou-o escolher outra oficina.

Pode-se verificar que há uma inteligibilidade heteronormativa que impõe quais são os comportamentos permitidos aos “homens” e às mulheres. Tal heteronormatividade contribui para haver sanções para os indivíduos que rompem com o padrão estabelecido, como no caso do rapaz que queria fazer dança/balé.

- *A (não) possível separação entre sexo, gênero e sexualidade: a saia como vestimenta interdita para o aluno do sexo masculino.*

Outro fato que marcou muito o reforço sobre os comportamentos ditos “normais” foi presenciado em um evento que comemora o dia do folclore. Promovido por uma professora, o evento teria várias apresentações de danças típicas da cultura brasileira (coco de roda, ciranda, samba e capoeira). Um aluno masculino estava vestindo uma saia para apresentar uma dessas danças.

A professora quando o viu vestido com a saia fez um escândalo no meio do pátio da escola proibindo-o de dançar. Ele alegou que só utilizaria a saia para dançar e que logo após a apresentação a tiraria. A professora não quis qualquer tipo de negociação. Ela estava irredutível e disse que o fato dele ser homossexual não lhe dava o direito de se manifestar naquele ambiente. Argumentou não poderia usar a saia, pois, nasceu com o corpo de homem e que homem não usa saia. A docente entendeu o comportamento do aluno como uma afronta e que não daria continuidade as apresentações folclóricas enquanto o aluno não retirasse a saia que era imprópria para um homem, mesmo ele sendo homossexual como ela alegou.

Vale destacar nesse evento a materialização da heterossexualidade como normativa. Assim, a heteronormatividade guia um processo de inteligibilidade, na voz da professora indignada, em que os atores sociais compreendem, apóiam ou castigam quem transgride tais regras como foi o caso do rapaz não poder dançar com a saia uma vez que não era uma peça tradicionalmente do “vestuário para homem” na nossa sociedade.

Ao presenciar o fato, os componentes da gestão tentaram mediar à relação entre professora/aluno, convencendo o aluno a retirar a saia. Por não ter argumentos para recriminar o uso da saia nem o comportamento da professora, tentou fazer com que aquele fato não tomasse proporções maiores e interrompesse ainda mais o evento.

Ao apoiar de certa maneira a professora, a gestão rejeitou o comportamento do aluno constrangendo-o e reforçando a postura da professora. Tal situação retrata como os indivíduos que compõem a escola e, sobretudo a gestão reproduzem a inteligibilidade heteronormativa e nesse processo, o reforço da ligação entre sexo/corpo masculino com o gênero masculino mesmo o aluno ser categorizado como homossexual.

Assim, a gestão que tem certo poder na administração dos conflitos escolares compreende que a saia não era para uso do aluno. Além dessa reprovação a atitude do aluno, nos meses posteriores, não se viu quaisquer mobilizações da gestão para proporcionar espaços de debates e ou de formação continuada com seus docentes, seus alunos e pais dos alunos.

Dessa, maneira, o que podemos verificar foi um reforço dos sentidos das categorias dicotômicas, hierarquizadas e excludentes entre macho-fêmea, homem-mulher e heterossexual-homossexual ao se “compreender” a indignação da professora em relação ao uso da saia pelo aluno do gênero masculino.

Considerações

Como foi exposto, o processo de construção de sentidos em relação às categorias de sexo, gênero e sexualidade continuam tendo como inteligibilidade a heteronormatividade no cotidiano escolar. Nesse contexto, as “falhas” no processo educacional que permitem fissuras e desconstruções dos sentidos hegemônicos diminuindo exclusões, desigualdades e violência simbólica (homofobia) não são consideradas como possibilidade de subverter essa ordem hierárquica. No entanto, elas fissuras continuam a existir apontando os limites de uma educação repressora, de uma pedagogia tradicional.

Dessa maneira, mesmo passado 10 anos do lançamento do Programa de Governo de combate à homofobia com seus cursos de formação inicial e continuada com os docentes e com a gestão escolar, parece-nos que ainda temos muito a trabalhar e combater em relação ao processo de exclusão social que os indivíduos sofrem por não corresponderem a um padrão que é fictício em relação ao sexo, gênero e sexualidade.

A escola, nesse caso em questão, continua sendo reprodutivista da desigualdade social não usando sua potencialidade de subversão da ordem estabelecida.

Referências

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G e SILVA, L. B. Juventude e sexualidade. Brasília: Unesco, 426p, Brasil, 2004.

ALBUQUERQUE, HELENA M. DE P. Gestão escolar e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2011. Acesso em 20 de abril de 2014 www.anpae.org.br/simposio2011

BARROS, S. C; RIBEIRO, P. R. C; QUADRADO, R. P. Sexualidade: olhares das equipes pedagógicas e diretivas. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, pp.179-203, Jul/Dez 2011

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 07 de dezembro de 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

_____. BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: 2004.

BELLO, M. C; LUZZI, J. Gênero E Diversidade Sexual Na Escola: Da Exclusão Social À Afirmação De Direitos. A Experiência do Núcleo de Gênero Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 2009.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Revista Debate Feminista**, México, a. 9, v.18, 1998.

_____. **Problemas de gêneros**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

_____. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos Del “sexo”. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. [et. al.]. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, ano 9, jul/dez, 2001.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, Marcelo H. G. de. **Magistério masculino:** (re)despertar tardio da docência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011a.

_____. **Mediações:** telenovelas e sexualidades como elementos de condensações de sentidos híbridos entre a hegemonia e a resistência. **Revista Razón y Palabra**, v. 77, 2011b.

_____. Condensação de Sentidos e Paródia: Categorização Social sobre Sexo, Gênero e Sexualidade. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPE. Recife, 2013a.

_____. Inteligibilidade Social: a cultura *gay* entre uma pedagogia *queere* a heteronormatividade. In **Anais. Seminário Internacional Desfazendo Gênero: subjetividade, cidadania e transfeminismo.** Natal: UFRN, 2013b.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis (Org.). **Cardenos Pagu:** querereres. Campinas: Unicamp, 2007.

Homossexualidades e discurso religioso-cristão nas escritas de *sujeitos docentes* em formação

Roney Polato de Castro¹

1 Argumentos iniciais

Um debate profícuo, instigante e relevante para o campo da Educação: assim considero a formação docente nas universidades (formação inicial) e as questões concernentes às relações de gênero e sexualidades. De que modos acontece esse atravessamento²? Das invisibilidades, ausências e negações às discussões potentes, os currículos de formação docente nas universidades, como produtores e veiculadores de enunciados discursivos, produzem, formam *sujeitos docentes*, que atuam nas escolas brasileiras. Nesse sentido, há que se ocupar da discussão sobre essa formação.

Desde essas questões iniciais desdobram-se e reverberam problematizações, pluralizam-se as discussões, que adquirem diferentes formas nas universidades. Este artigo se insere nesses desdobramentos, porém não pretende dar conta dessa multiplicidade. Nele, opto por pensar

1 Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: polatojf@yahoo.com.br.

2 O dicionário *on line* Caldas Aulete me auxilia a pensar no sentido que desejo conferir ao “atravessamento”: passar, passar entre, passar por, pelo meio, passar um pelo outro cruzando-se, penetrar, perfurar. Assim, formação docente, educação, relações de gênero, sexualidades passam umas pelas outras, pelo meio, cruzam-se, penetram-se, afetam-se.

a partir das experiências construídas em uma disciplina vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal, disciplina que promove discussões envolvendo relações de gênero, sexualidades e educação. Experiências³ como processos de subjetivação, como as formas pelas quais nos tornamos sujeitos, outros de nós mesmos, como pensa Foucault (2009). Experiências que nos passam, nos atravessam e nos transformam, como argumenta Larrosa (2014), que implicam o sujeito em uma produção de si. *Formaçãoexperiência*: constituição de *sujeitosdocentes* que podem pensar, no sentido foucaultiano, as relações de gênero e sexualidades, produzindo modos de lidar com essas questões no cotidiano escolar. Pensamento como problematização de si e do mundo, como um “passo atrás” que se dá em relação ao que se é, ao que se pensa, transformando-os em objeto de pensamento (FOUCAULT, 2006).

Pensar as possibilidades de uma disciplina que se centra na discussão das relações de gênero e sexualidades: transformações se produzem, sujeitos se subjetivam, porém não há garantias de mudanças específicas, pré-determinadas. *Sujeitosdocentes* em formação, processo contínuo e ininterrupto de constituição.

A referida disciplina coloca em funcionamento diferentes dispositivos pedagógicos (LARROSA, 2002) implicados ética e politicamente na produção de *sujeitosdocentes*. Em especial, destaco a construção de “diários de bordo”, diários produzidos pelas estudantes, nos quais interessa narrar as experiências com a disciplina. Ou seja, o objetivo é narrar-se a partir da disciplina, das problematizações empreendidas. Narrar um processo, não apenas registrar fatos ou descrever as aulas. Uma *escritanarrativa* que materializa os pensamentos construídos no atravessamento com os temas discutidos e todos os dispositivos disponibilizados (vídeos, filmes, publicidade, imagens, textos, dinâmicas, etc.). Uma escrita que, ao mesmo tempo, materializa pensamentos produzidos a partir das aulas e provoca outros tantos pensamentos.

3 Sobre a potencialidade do conceito de experiência, ver Ferrari (2013).

Partindo desses breves argumentos iniciais, este artigo problematiza uma discussão específica que vem aparecendo na disciplina, vinculada ao debate que ocorre na sociedade brasileira atual: as tensões em torno do discurso religioso-cristão⁴ e as sexualidades. As problematizações construídas utilizam as narrativas de estudantes que dizem dos incômodos relativos aos modos como as aulas fazem pensar esse discurso. Cumpre ressaltar ainda que tais investimentos analíticos tomam a perspectiva dos estudos foucaultianos como potentes ferramentas para pensar os discursos e a constituição de sujeitos.

2 As concepções das estudantes⁵ entre permanências e rupturas

“A respeito do homossexualismo não sou a favor. Creio na Bíblia Sagrada em sua íntegra e lá diz a respeito em Romanos 1, v. 18 a 32 que o Senhor Jesus abomina o homossexualismo e Deus criou o homem e de sua costela a mulher e fez um para o outro. Porém, não aceito o homossexualismo para a minha vida, mas respeito quem é a favor. Lembrando que respeitar não é participar de movimentos, festas ... Tenho um olhar de estranhamento para essas questões. Quando vejo homem com homem estranho

4 Uso a denominação “religioso-cristão” por se tratar de uma discussão voltada à inserção das narrativas das estudantes no interior do regime discursivo cristão, entendendo-se que há, no contexto da Religião, como formação discursiva, outros regimes discursivos religiosos. Entendo que há diferentes enunciados discursivos dentro do conjunto das religiões cristãs a respeito das sexualidades. Neste trabalho opto por me centrar nos enunciados que integram as genericamente chamadas igrejas evangélicas e estou ciente de que a denominação “religioso-cristão” não dá conta de abarcar toda a discussão.

5 As *escritas narrativas* das estudantes estarão em itálico para diferenciá-las de outros tipos de citações. Os nomes são fictícios para resguardar seu anonimato. A referência à frente dos nomes diz do semestre e ano em que a estudante cursou a disciplina. A referência às estudantes no feminino refere-se ao fato de que, ao longo dos anos, são raríssimos os casos de participação na disciplina de estudantes autoidentificados como masculinos.

muito, acho errado, mas quando vejo mulher com mulher estranho mais ainda... tudo pra mim está errado perante minha crença, vai de encontro ao que Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada.” (Jacinta – 1º/2012).

O discurso religioso-cristão marca sua presença nas aulas e, embora apareça com pouca frequência, se coloca não como elemento de discussão, mas como forma de reafirmar posicionamentos e mais raramente nas narrativas de ‘desestabilização’ construídas pelas estudantes. Narrativas como a de Jacinta não aparecem nas aulas, mas sim nos diários de bordo. Neles as estudantes sentem-se mais à vontade para dizer aquilo que pensam, talvez pelo receio de serem confrontadas com a problematização do discurso que lhes confere um lugar de relativa estabilidade diante de questões relacionadas às relações de gênero e sexualidades.

O discurso religioso-cristão vem se colocando nas práticas sociais como discurso de verdade. Faz parte dos discursos “que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2008, p. 22). Essa vontade de verdade legitima o próprio discurso, em si mesmo, e constitui seu caráter impositivo e doutrinário. Ao analisar as doutrinas, conjunto de princípios que servem de base para regimes discursivos específicos, Foucault (2008) nos dá pistas para pensar no modo como o discurso religioso-cristão incide sobre os sujeitos. Ele argumenta que o pertencimento doutrinário se constrói com a partilha, por um conjunto de indivíduos, de um só e mesmo conjunto de discursos, pelo reconhecimento das mesmas verdades e pela conformidade com os discursos validados. Além disso, a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe outros, servindo-se também de enunciados para ligar os sujeitos entre si e diferenciá-los de todos os outros. Ou seja, por mais que a doutrina religiosa-cristã proíba os enunciados que lhe são exteriores, precisa deles para estabelecer

sua singularidade, sua diferença (VALÉRIO, 2004). “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 43).

A crença no discurso religioso-cristão, em geral, dificulta a problematização de concepções e valores relacionados às sexualidades e relações de gênero. Ao promover a crença na sexualidade como uma dimensão a ser vivida pelo casal heterossexual monogâmico, com fins reprodutivos, ou seja, um comportamento considerado “normal e sadio”, que se orienta pelas determinações de Deus, esse discurso amplia e reforça a heteronormatividade, naturalizando o sujeito heterossexual como destino de todo ser humano “normal” e produzindo a subalternidade das sexualidades não-heterossexuais, relegadas ao lugar do desvio, da anormalidade, da antinatureza, contrárias à Palavra (NATIVIDADE, 2006).

O funcionamento do discurso religioso-cristão, como podemos observar na narrativa de Jacinta, está pautado no texto bíblico como suporte explicativo dos fenômenos individuais e sociais, funcionando como direcionador das ações e pensamentos de seus/suas fiéis. Como destaca a estudante, “*o senhor Jesus abomina o homossexualismo*”, uma vez que “*Deus criou o homem e de sua costela a mulher e fez um para o outro*”. Esses enunciados apontam para uma inadequação em relação ao ‘projeto cristão’, que prevê como natural e, portanto, como desejável, apenas a união entre homem e mulher, considerando-os como entidades fixas, gêneros binários e opostos, definidos por sua “natureza”, ou seja, “homem-pênis” e “mulher-vagina”.

Um discurso que pode capturar com tal intensidade que adquire um caráter de verdade frequentemente inquestionável, superior, absoluta. Como regime de verdade, articula a produção de saber com a vontade de verdade em torno de relações de poder (FOUCAULT, 2008). Problematizá-lo, portanto, seria uma heresia, uma blasfêmia, um pecado. Esse discurso-verdade possibilita a quem nele crê entrar no jogo dos enquadramentos de um modo mais sistemático, como afirma a estudante Jacinta: “*tudo pra mim está errado perante minha crença, vai de encontro ao que Deus nos ensina, é condenação, assim diz a Bíblia Sagrada*”.

Outra estudante também parece assumir o discurso religioso e os enunciados bíblicos como dogmáticos:

“Nessa semana foi estudado as políticas de identidade e de pós-identidade. Mais uma vez declaro que fiquei chateada com algo que aconteceu na aula dessa semana. A mesma vinha transcorrendo normalmente com o professor discutindo a questão da visibilidade da homossexualidade. Quando de repente no tópico “efeitos contraditórios da visibilidade aceitação x ataques (setores mais conservadores)” aparece no slide a imagem⁶ do pastor Silas Malafaia. Não gostei da maneira como o professor ficou alterado nesse momento para falar do caso. Concordo com o versículo usado pelo pastor para embasar a frase “Em favor da família e preservação da espécie humana”. Pois Deus criou homem e mulher para multiplicar e encher a Terra. Não tem como não ser entre um macho e uma fêmea. Não é questão de sermos homofóbicos! Mas segundo a bíblia Deus condena as atitudes dos adúlteros, dos efeminados, dos ladrões, entre outros. É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus. Amamos sim a pessoa, mas não o ato que ela pratica. Somente o Senhor pode reverter a homossexualidade. E mais uma vez a palavra de Deus nos diz “Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele, ele tudo fará” (Salmos 37 versículo 5). Outros aspectos a serem considerados dessa semana foi aula sobre diversidade sexual. A questão dos nomes na

6 A imagem pode ser encontrada facilmente na Internet, por exemplo, está disponível em: <<http://revistaladoa.com.br/2010/10/noticias/pastor-homofobico-espalha-outdoors-contra-gays-no-rio-janeiro>>.

minha concepção seria opção sexual e não orientação sexual, pois a pessoa que é homossexual escolhe ser. Ela precisa fazer uma escolha, decidir sobre a sua sexualidade.” (Cremilda – 2º/2011).

Ao contrário da estudante Jacinta, que mesmo tendo manifestado suas convicções religiosas conseguiu, ainda que de modo tímido, fazer problematizações dos temas tratados na disciplina, outras estudantes concluíram o semestre com suas convicções fortalecidas, como é o caso da estudante que narra o episódio da aula acima registrado, em que discutíamos a visibilidade das homossexualidades. A estudante Jacinta tinha manifestado seu incômodo e estranhamento para com as homossexualidades, quando vê “homem com homem” e “mulher com mulher”. No caso da estudante Cremilda, o incômodo foi transformado em barreira, de modo que ela se chateava com frequência. Embora não manifestasse isso nas aulas tinha o diário como lugar para expressar esses sentimentos. Nesse episódio, mais que incomodada, a estudante parece sentir-se ofendida diante de minha postura como docente ao problematizar o *outdoor* e seus enunciados. Cremilda sente aquilo que parece ser sua verdade mais fundamental se desestabilizar: “*É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus*”. Percebo, nesse caso, que o discurso religioso-cristão possui mecanismos próprios de produção da verdade e modos de sujeição (VALÉRIO, 2004).

Diz o *outdoor*: “Em favor da família e preservação da espécie humana. Deus fez macho e fêmea (Gênesis 1:27)”. O investimento em uma heterossexualidade compulsória se dá a partir da afirmação do “sexo biológico” como fundamento primeiro das sexualidades. “Ao se afirmar a heterossexualidade como única e legítima forma de exercício do desejo, confere-se inteligibilidade, importância e materialidade ao ‘sexo’ biológico, tomando diferenças de gênero e subordinações culturalmente constituídas como se fossem naturais” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 125). Essa racionalidade aparece na narrativa de Cremilda: “*Concordo com o versículo usado pelo pastor para embasar a frase ‘Em favor da família e preservação da espécie humana’. Pois Deus criou*

homem e mulher para multiplicar e encher a Terra. Não tem como não ser entre um macho e uma fêmea. Não é questão de sermos homofóbicos!”.

A sustentação desses enunciados também se dá pela desqualificação das sexualidades e de gêneros dissidentes em relação à norma heterossexual, assim, a homofobia torna-se condição de reiteração da norma. Cremilda registra isso em sua narrativa ao afirmar que “*segundo a bíblia Deus condena as atitudes dos adúlteros, dos efeminados, dos ladrões, entre outros. É a bíblia que nos fala isso, ou melhor, a boca de Deus. Amamos sim a pessoa, mas não o ato que ela pratica. Somente o Senhor pode reverter a homossexualidade*”. Essa homofobia pastoral (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009) agiria numa composição entre acolhimento e incorporação do sujeito pecador a um projeto de regeneração moral, visando eliminar as marcas do homossexualismo (*sic*). Ou seja, a despeito de uma proposta de acolhida, permanece a ideia da homossexualidade como “prática pecaminosa”.

Outro aspecto a destacar é a possibilidade de reversão do homossexualismo (*sic*). Em geral, as religiões evangélicas apregoam a ideia de que todas as pessoas nascem heterossexuais e podem, em função de fatores externos, como experiências de abuso, trauma, violência, rejeição ou pelo fato de estarem “possuídas”, desenvolver desejos homossexuais. A homossexualidade é vista como “sintoma de uma trajetória pessoal percorrida em ambientes que não correspondem ao modelo ideal de família cristã” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 129). A narrativa construída da estudante Cremilda parece corroborar essa racionalidade: “*na minha concepção seria opção sexual e não orientação sexual, pois a pessoa que é homossexual escolhe ser. Ela precisa fazer uma escolha, decidir sobre a sua sexualidade*”. Considero relevante destacar que durante as aulas problematizamos o uso do termo “opção sexual” como estando associado a uma naturalização e essencialização da sexualidade, termo que pode exprimir o sentido de que a sexualidade se define como escolha que poderia ser modificada em função de alguma intervenção direta. Na concepção da estudante “*a pessoa que é homossexual ela escolhe ser*”, ou seja, ela escolhe pecar, opta por viver em desacordo com o texto bíblico e, portanto, pode

escolher recuperar-se, transformando o pecado do homossexualismo (*sic*) em bênção da heterossexualidade.

A discussão nas aulas também procurou problematizar a relação entre o uso de termos como “opção sexual” e “homossexualismo” e o projeto das igrejas cristãs evangélicas. Sobre esse debate, a estudante Maria fez a seguinte narrativa:

“Outra coisa que me chamou a atenção foi quando o professor nos disse que a igreja em seus discursos usava intensamente a expressão homossexualismo. Curiosa, digitei no Google as seguintes palavras “homossexualismo” e “Igreja” [...]. Quando cliquei em um link e li o texto proposto no site “Vivos! O site da igreja cristã” fiquei estarelecida, acho que até assustada. Alguns trechos como este estavam presentes: “mas não discuto que alguma circunstâncias de vida desastrosa inclinem as pessoas a este pecado, o que quero é provar bíblicamente que este é um problema espiritual e quem tem cura!”. Ou: “Se você está praticando a homossexualidade e deseja abandoná-la siga estes passos...”. Vou ser muito sincera, eu sabia que a Igreja era contra a homossexualidade, mas não a esse ponto, coisas absurdas estavam escritas naquele texto, as palavras são de um preconceito que definitivamente me assustou, não sei como o autor teve coragem de assinar um texto daquele e não ter vergonha, só pode ser uma pessoa muito ignorante.” (Maria – 2º/2011).

Como docente de uma disciplina que busca problematizar os efeitos dos discursos sobre a constituição dos sujeitos, me sinto satisfeito em constatar que algumas das estudantes fazem importantes movimentos de pensamento quando se trata dos preconceitos e discriminações cristalizados nas relações sociais. Porém, entendendo que a formação

docente é um processo que se abre para possibilidades constantes de subjetivação ao longo da existência do sujeito, procuro compreender que há distintas trajetórias das estudantes pela disciplina, pensando que a produção de conhecimentos está vinculada às relações de saber-poder, nas quais as resistências são componentes do exercício do poder (FOUCAULT, 1999). Considero bastante nítidas as diferenças de concepções das estudantes Jacinta e Cremilda em relação à estudante Maria e muitas outras. O objetivo da disciplina não é provocar uma mudança em curto prazo, que possa ser colocada como “ao final da disciplina as estudantes deverão...”. Porém, acredito ser politicamente importante, além de satisfatório, que as estudantes incorporem discussões sobre as multiplicidades das sexualidades e dos gêneros, pensando em sua constituição como pessoas e como futuras docentes atuando nas escolas de Educação Básica.

Maria se surpreende com a força do discurso religioso-cristão que lida com a homossexualidade como “problema espiritual”, que tem “cura”, condição que pode ser “abandonada” com o apoio da igreja. Evidencia-se um movimento que já havia sido apontado por Foucault (1999) em relação à “explosão discursiva” sobre o sexo na Modernidade, ou seja, as diferentes matrizes religiosas, aqui incluída também a igreja católica, vêm se dedicando a “uma intensa colocação em discurso do desejo e das práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, ao falarem sobre o ‘pecado do homossexualismo’ e incitarem formas de intervenção sobre este.” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 131). Enunciados que se estendem para além dos púlpitos das igrejas, ocupando especialmente o espaço das mídias – televisão, revistas, jornais, livros, sites da Internet – orquestrando consensos em defesa de valores que, desde o ponto de vista desses segmentos religiosos, deveriam ser difundidos e aceitos universalmente. Além disso, como parte do dispositivo da heteronormatividade (MISKOLCI, 2009), a intensa colocação em discurso do desejo e práticas homossexuais atende a afirmação da norma, contribuindo para a manutenção de “privilégios exclusivos que são concedidos a um grupo hegemônico de pessoas às quais é atribuída a identidade de

‘heterossexuais’, em detrimento dos direitos sexuais e reprodutivos da minoria LGBT” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 158).

Assim como Maria, outra estudante expressa o conflito e as tensões que se produzem entre a formação religiosa recebida na educação familiar e as desconstruções produzidas no âmbito da disciplina, possibilitando pensar, sentir e agir diferentemente em relação aos temas discutidos:

“Para mim não é muito fácil fazer certos questionamentos, cresci frequentando a igreja católica. Uma coisa que mudei após o início dos estudos foi parar de taxar atitudes. Vire e mexe me pegava falando “que coisa gay”, “oh! Isso é coisa de viado”, agora me policio para não ficar falando essas coisas, pois afinal por que olhar uma demonstração de afeto entre duas pessoas do mesmo sexo e não pode ser normal? Por que tem que ser taxado como uma atitude gay? O que é ser gay? As indagações são muitas, mas que bom que as tenho é sinal de que estou pensando sobre o assunto e buscando possíveis respostas.” (Adriana – 1º/2012).

Multiplicam-se os questionamentos. Não há muitas respostas seguras, o movimento é incessante. O pertencimento religioso produz efeitos na vida em sociedade, assim como outros tipos de pertencimento. Pensando que os discursos apresentam-se como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2010) e que as sexualidades e relações de gênero estão atravessadas por uma complexa malha de regulações historicamente constituídas, vejo a afirmação de Adriana como sendo parte de um discurso que pauta-se em asserções de verdade e instituem enunciados “que dão margem a técnicas de sujeição no meio pastoral, na interação dos fiéis entre si e com a sociedade mais abrangente, podendo impactar a vida dos sujeitos nas esferas pública e privada” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 125).

Conforme venho apontando, a presença do discurso religioso-cristão nas aulas da disciplina é marcante, especialmente de dois modos: constituindo as experiências das sexualidades e das relações de gênero das estudantes, especialmente nas interações familiares e sendo objeto de problematização como instância de produção de sujeitos que compreendem e lidam com essas experiências. Embora tenha encontrado poucas referências a esse discurso nos diários de bordo, talvez pela dificuldade das estudantes de tomá-lo como questão a ser debatida, entendo que esse discurso atravessa a existência dessas estudantes, as quais expressam, frequentemente, tensas relações para com a pluralização contemporânea das sexualidades, que se manifestam pela rejeição às práticas e sujeitos não-heterossexuais e aos posicionamentos que ultrapassam as limitações binárias dos gêneros. Por que atitudes de afeto entre pessoas do mesmo sexo – leia-se entre homens – deve ser taxado como “coisa de gay”? Por que tais atitudes são enquadradas como fora do normal? Indagações que Adriana coloca para si mesma e para mim, como docente e leitor do diário de bordo, expressando a trajetória de articulação entre as proposições da disciplina e a vida cotidiana.

Considerações finais

Diante das problematizações que compõem este artigo, tendo em vista a força do discurso religioso-cristão na subjetivação das estudantes, e considerando os debates atuais que envolvem as tensões entre esse discurso e prerrogativa da laicidade do Estado brasileiro, vejo que a formação docente nas universidades (e também aquelas que se realizam nas chamadas práticas de formação continuada) adquire um importante papel. Não como aquela que vai instrumentalizar ou preparar as/os futuras/os docentes, dando-lhes respostas seguras a serem aplicadas nas práticas pedagógicas, mas como possibilidade de que pensem a si próprias/os, percebam de que modos estão subjetivadas/os por discursos que conduzem suas condutas, em relações de saber-poder. Práticas formativas cujo sentido é o da experiência, assim como argumenta Foucault (2009), capazes de nos desprender de nós mesmos, de nos fazer outros, de nos

colocar no movimento de problematizar aquilo que somos e como nos tornamos o que somos. Enfim, práticas compreendidas como dispositivos de subjetivação, que reverberem nos contextos escolares, nos modos de lidar com as diferenças, ampliando aquilo que nos parece intolerável: os preconceitos, as discriminações, as violências.

Referências

FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad.: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A ordem do discurso**. 16 ed. Trad. Laura Fraga A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. "Cómo nace un libro-experiencia". In: FOUCAULT, M. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Trad. Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 115-223, jun./2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2014.

_____; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud e Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 121-161, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/153>. Acesso: 15 fev. 2013.

VALÉRIO, Mairon E. Foucault pensando a religião. **Mneme** – Revista Virtual de Humanidades, Caicó, RN, v. 5, n. 10, p. 1-13, abr./jun. 2004. Disponível em: < <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme10/foucault.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2014.

Problematizando gênero e sexualidade com jovens do ensino médio

Aline Maria Ulrich Bloedow¹
Bianca Salazar Guizzo Guizzo²

1 Conhecendo os jovens escolares em questão

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) cujo foco voltou-se às representações de gênero e sexualidade acionadas no programa televisivo *Pânico na Band* destinado, principalmente, ao público jovem. Com o intuito de problematizar a forma como os jovens vêm percebendo tais representações, um grupo de estudantes pertencentes a uma escola pública de Ensino Médio e Técnico foi convidado a participar dessa investigação³.

Esses jovens tinham idades entre 16 e 18 anos e cursavam o terceiro ano do Ensino Médio noturno. Muitos residiam em bairros da cidade de

1 Mestranda em Educação do PPGEDU/Ulbra. Bolsista Fapergs. E-mail: aline.ul.bl@gmail.com

2 Professora adjunta do PPGEDU/Ulbra/ Mestrado em Educação. E-mail: bguizzo_1@hotmail.com

3 Os cuidados éticos, no que diz respeito às investigações que envolvem seres humanos, foram tomados: a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da ULBRA, bem como todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Aos menores de 18 anos também foi solicitada a autorização de seus responsáveis para a participação na pesquisa.

Montenegro/RS, alguns no centro e outros em cidades vizinhas. Pouco mais da metade dos estudantes ou trabalhava durante o dia ou cursava um dos técnicos profissionalizantes na escola ou em outras instituições da cidade. A outra metade tinha os estudos como sua principal ocupação. A maioria dos estudantes morava com os pais ou responsáveis legais, era de classe média e não precisava trabalhar para o próprio sustento, mas apenas para suas necessidades de consumo. A maioria utilizava o transporte público, alguns se deslocavam a pé e poucos eram levados pelos pais à escola. A maioria dos pais tinha o Ensino Médio concluído, poucos estavam frequentando ou haviam frequentado o Ensino Superior e a minoria tinha só o Ensino Fundamental. Tais informações estavam disponíveis nas fichas de matrícula dos estudantes, bem como se tornaram de conhecimento de uma de nós pela relação professora-alunos estabelecida durante o segundo semestre letivo de 2013.

A turma era composta de aproximadamente 30 alunos frequentes e, junto a eles, construímos nossa metodologia de pesquisa. Diante da impossibilidade da realização de um grupo focal com os estudantes daquela turma, por objeção deles mesmos, decidimos que ocorreriam quatro momentos de interação pesquisadoras/sujeitos da pesquisa, os quais ocupariam parte do tempo de cada aula de língua portuguesa dos meses de novembro e dezembro de 2013. Nesse ano, a escola possuía turmas em regime semestral, do currículo em extinção, e os alunos daquela turma tinham aulas de língua portuguesa durante o segundo semestre, todas as segundas-feiras, das 19h45min às 22h45min. No primeiro momento, ocorrido no dia 11 de novembro de 2013, todas as informações a respeito da pesquisa foram expostas: a espontaneidade da participação, a desvinculação entre as atividades de pesquisa e a avaliação na disciplina, o sigilo, os cuidados éticos, as formas de registro das opiniões dos jovens. Eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; os que já haviam completado dezoito anos e quiseram participar da pesquisa assinaram ali mesmo o Termo, outros, menores, levaram-no para casa para obterem a permissão de seus responsáveis e trouxeram-no na semana seguinte.

Ainda no dia 11 de novembro de 2013, cada aluno recebeu um questionário semiestruturado impresso com perguntas a respeito dos seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade. Os jovens estavam organizados em duplas ou em trios, como habitualmente ficavam em sala de aula. Receberam apenas duas orientações iniciais: o que era entendido por gênero (identificação do sujeito com características atribuídas ao feminino, ao masculino, ao transgênero) e o que era entendido por sexualidade (interesse afetivo-sexual heterossexual, homossexual, bissexual) na perspectiva da pesquisa. Alguns alunos logo perguntaram às pesquisadoras se era necessário falarem aos outros suas respostas, se debateríamos as questões, ou se poderiam apenas escrever, de modo que, se só as pesquisadoras lessem, tudo bem, mas se tivessem que ler aos outros ficaria difícil. Tendo esclarecido que faríamos da maneira que eles julgassem melhor, todos optaram por escrever suas respostas, a próprio punho, uma vez que as questões eram bastante pessoais. Eles foram orientados a escreverem o máximo que lembrassem e que tinham a garantia do sigilo das informações ali fornecidas, além de ressaltada a responsabilidade ética das pesquisadoras. Após terem entregado o questionário, parte dos jovens quis comentar algumas questões, especialmente às que se referiam à atuação da escola na educação de gênero e sexual, e à atuação da mídia. Nos demais encontros, em que estiveram em pauta as representações de gênero e sexualidade veiculadas em alguns quadros do programa *Pânico na Band*, a maioria dos estudantes participou oralmente das discussões, trocando ideias uns com os outros, uma vez que os assuntos não eram pessoais. Porém, os outros três encontros não serão objetos de estudo no presente texto.

O corpus desse artigo é, portanto, o conjunto de respostas dadas pelos jovens ao questionário semiestruturado por eles respondido no dia 11 de novembro de 2013. Sabemos que alguns aspectos pertinentes a esse primeiro momento da pesquisa podem ter afetado, em certa medida, o conteúdo das respostas obtidas, como o fato de uma de nós ter sido a professora da turma e pesquisadora ao mesmo tempo, o que poderia demarcar certa distância entre o que os jovens teriam a dizer e o que poderiam expressar naquele momento. Também o caráter um tanto

artificial de uma produção de dados por meio de um questionário poderia direcionar algumas respostas no sentido do que se diz politicamente correto, ou ainda, de respostas esperadas por uma professora-pesquisadora. Apesar disso, consideramos que foi possível elencar informações as quais permitem caracterizar, não por completo, mas com certa riqueza, os jovens da pesquisa no que se refere aos seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade.

1.1 Gênero, sexualidade e educação sexual

O conceito de gênero tem contribuído para relativizar, tensionar e problematizar as questões relacionadas às diferenças atribuídas a mulheres e homens, tomadas por muitos/as estudiosos/as, atrelados/as especialmente às áreas da biologia e da saúde, como algo “natural” e “biologicamente” dado. Entretanto, de acordo com os estudos de Joan Scott (1995), gênero é algo que não deve ser ligado fundamentalmente ao determinismo biológico. Nesse sentido, para Miriam Grossi (1998), as identidades de gênero se constroem

em nossa socialização a partir do momento da rotulação do bebê como menina ou menino. Isto se dá no momento de nascer ou mesmo antes, com as novas tecnologias de detectar o sexo do bebê, quando se atribui um nome à criança e esta passa a ser tratada imediatamente como menino ou menina. A partir deste assinalamento de sexo, socialmente se esperarão da criança comportamentos condizentes a ele.

Esses entendimentos, alicerçados no “natural” e no que a sociedade espera a partir da identificação do sexo biológico dos sujeitos, surgem com vigor entre os jovens dessa pesquisa, na medida em que muitas das respostas à pergunta “Você se considera mulher, homem, outro gênero?” vincularam-se a tais aspectos. Como vemos a seguir, todas as meninas

identificaram-se como mulheres, justificando-se por meio de diversos aspectos:

- “Feminilidade” (Jéssica⁴, 17 anos);
- “Delicadeza” (Joana, 17 anos), (Dulce, 17 anos), (Grasiele, 17 anos), (Priscila, 17 anos), (Jéssica, 17 anos), (Amanda, 17 anos), (Brenda, 18 anos);
- “Gostar de homens, ou seja, ser hetero” (Taís, 18 anos), (Dulce, 17 anos);
- “As características físicas” (Fernanda, 17anos), (Dulce, 17 anos), (Joice, 18 anos);
- “Nasci com o órgão genital feminino, minhas atitudes são direcionadas a ambos os sexos, minhas intenções também. Não posso ser considerada uma mulher exageradamente perua, não sou nem um pouco. É difícil explicar o que me faz considerar a mim uma mulher se for seguir o que seria um ‘padrão’ feminino. Homens e mulheres me atraem, mesmo assim sou feliz nascida como mulher, não desejo ser um homem ou ter nascido um. É engraçado pensar na possibilidade de ser homem por um dia, pois eu só teria um pênis, sexualmente falando, porque de resto eu também faço” (Camila, 18 anos).

Para a maioria das meninas, a identificação como mulher ancora-se no aspecto “comportamental” e “natural”. Entretanto, para Moore (1997), as justificativas para se identificar a um ou outro gênero que se atrelam ao termo natural são contestáveis, já que muitas delas vinculam-se à ideia de que as diferenças estabelecidas entre mulheres e homens na vida social são originárias da biologia⁵. A fala de Camila demonstra que ela tem a noção clara de existir um padrão feminino que se liga à questão dos cuidados com o corpo e com a aparência, bem como à heterossexualidade, embora deixe clara sua bissexualidade. A jovem sente-se deslocada em função do seu não enquadramento nesse padrão, pois

4 Por questões éticas, todos os nomes de jovens mencionados são fictícios.

5 Tradução livre de Júlio Assis Simões.

possui características físicas femininas, mas diz-se ‘feliz’ como é, não desejando outro gênero ou outra sexualidade que não a bissexualidade, o que não é norma sexual vigente. Sobre os sujeitos que assumem uma posição que não se vincula a tomada como “normal”, no sentido de que estão fora do centro e do que é considerado “natural” e “adequado” pela sociedade, é interessante o que diz Louro et al. (2013, p. 51):

Se a instabilidade é perturbadora, mais ainda nos parecerá a existência daqueles sujeitos que ousam assumi-la abertamente, ao escolherem a mobilidade e a posição de trânsito como o seu “lugar”. Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa abandonar qualquer referência à posição central. Não se trata de, simplesmente, opor-se ao centro e, menos ainda, de aspirar a ser reconhecido por ele. Esses sujeitos não buscam ser “integrados”, “aceitos” ou “enquadrados”; o que desejam é romper com uma lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central. Assumem-se como estranhos, esquisitos, excêntricos, e assim querem viver – pelo menos por algum tempo, ou melhor, pelo tempo que bem lhes aprouver.

Os jovens consideraram-se homens, baseados em:

- “Minha natureza, meu corpo” (David, 17 anos), (Moisés, 17 anos);
- “Porque me sinto atraído por mulheres” (Róbson, 17 anos), (Cássio, 18 anos), (Moisés, 17 anos), (Rafael, 18 anos), (Giovani, 16 anos);
- “Nasci deste jeito e respeito à natureza como ela me fez” (Luís, 17 anos);
- “Nasci com o sexo masculino e gosto de mulheres” (Gustavo, 18 anos).

Apenas três jovens (homens) utilizaram outras justificativas “Minhas escolhas pessoais” (Emanoel, 18 anos, e Cristian, 18 anos) e “Minhas atitudes, responsabilidades como cidadão” (Alex, 18 anos) dentre os onze jovens presentes. A principal característica que os identifica como homens é “a atração por mulheres”, ou seja, a orientação para a heterossexualidade. Isso nos indica a confusão existente entre gênero e sexualidade quando se trata dos homens, sendo que essa ideia de existir uma “natureza masculina que sente atração por mulheres” foi reiterada em muitas respostas, diferentemente das respostas que as jovens demonstraram. Isso assinala a existência de regulações diferentes quanto às constituições dos gêneros desde a infância, como apontam as pesquisas de Guizzo (2013, 2011, 2005):

Comportar-se de acordo com os padrões esperados em determinada cultura ou sociedade, como menino (sendo forte, viril, corajoso, etc.) ou como uma menina (sendo delicada, comportada, meiga, etc.) não é algo dado pela natureza, mas construído socialmente. Ao longo da vida aprendemos através daquilo que nos é apresentado em diferentes meios e instituições, a ser menino ou menina, homem ou mulher (GUIZZO, 2013, p.41).

Quando questionados sobre a contribuição da família nas suas identidades de gênero, surgiram, entre os estudantes (homens), as colocações:

- “Meus familiares me ensinaram a ser um homem de verdade” (Rafael, 18 anos);
- “Apenas sobre brincar com determinados brinquedos, boneca é de menina e carrinho é de menino” (Gustavo, 18 anos);
- “Meu pai sempre me ensinou os deveres de um homem” (Giovani, 16 anos);

- “Meu pai sempre perguntava se eu gostava de meninas” (Róbson, 17 anos);
- “Numa família tradicional, fui ensinado como um homem deve se portar, que deve brincar com carrinhos, que deve gostar de meninas” (Emanoel, 18 anos), (Cristian, 18 anos).
- “Meus pais, tios, avós, todos ajudaram, comentando e falando sobre o assunto” (David, 17 anos).

Apenas dois alunos disseram que a família não os ensinou a serem homens “Minha família tem uma ideologia bastante liberal” (Cássio, 18 anos) e “Ninguém ensina ninguém. A experiência ensina que tipo de pessoa você quer ser” (Alex, 18 anos). Através das respostas obtidas, fica mais evidente um controle dos pais (homens) sobre os jovens (homens) a fim de que estes sejam “homens” e para isso sejam também heterossexuais. Em nove das onze respostas, a família interviu na construção do gênero do filho (homem) destacando-se o caráter sexual dessas orientações, o que foi diferente entre as jovens – como veremos em seguida, pois algumas responderam que a família se omitiu nessas questões e muitas relacionaram outros aspectos (de comportamento, de aparência) não enfatizando o sexual da mesma maneira como os jovens.

Segundo Guizzo (2013), em suas pesquisas com crianças de 5-6 anos na educação infantil, elas sabiam claramente as atitudes recomendadas para meninos e para meninas. Brincar de bonecas e dançar balé eram atividades indicadas apenas para meninas, sendo mínima aos meninos a possibilidade de “atravessarem” essa fronteira (2013, p.34), sob pena de serem chamados de “bicha e de menina” (2013, p. 36). Entretanto, jogar futebol e brincar de carrinho, que eram brincadeiras ditas de meninos, não causavam estranheza quando as meninas diziam gostar de praticá-las. Vejamos:

[...] para se “enquadrarem” na masculinidade hegemônica, os meninos, além de precisarem exaltar o tempo todo características como coragem, agilidade e força, precisam demonstrar

certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade e da homossexualidade. Porém, não há uma única forma de se viver a masculinidade, embora haja tentativas de estabelecer determinados padrões considerados hegemônicos. Em nossa cultura a expressão máxima de masculinidade é associada à heterossexualidade. (GUIZZO, 2013, p.33)

Isso mostra que a regulação familiar sobre as condutas dos meninos em comparação às meninas está centrada na heterossexualidade, na ideia de que a principal condição para ser homem é relacionar-se sexualmente com mulheres, como afirma Louro (2000, p. 53):

A preocupação com a heteronormatividade é extensiva a todos, mas parece manifestar-se mais cedo, e talvez mais intensamente, em relação aos meninos. Historicamente, construiu-se, através de vários discursos (incluindo o da sexologia) uma articulação muito forte entre a masculinidade e a sexualidade, isto é, a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundada essa representação; o que importa é que ela teve e ainda tem efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos.

Entre as estudantes as considerações sobre a participação da família na educação de gênero foram mais detalhadas, englobando outros aspectos além do sexual:

- “Não comentavam muito porque não se sentiam à vontade.” (Grasiele, 17 anos);

- “Não comentam porque entre a família tem um pouco de vergonha.” (Priscila, 17 anos);
- “Desde que nascemos já convivemos com um padrão: ou é mulher ou é homem, e isso dificulta a aceitação de algumas pessoas em relação às pessoas homossexuais.” (Taís, 18 anos);
- “A primeira coisa que meus pais me ensinaram é que o natural da vida é a relação entre homem e mulher, para que haja reprodução de outra vida” (Dulce, 17 anos);
- “Aprendi que ser homem é pensar como um, dando prioridade a coisas materiais e força, e mulher gosta de beleza, moda, compras. Detalhe: nem sempre gostar de rosa ou futebol define.” (Luciane, 16 anos);
- “Não houve um ensinamento obrigatório a ser seguido, apenas dicas de como agir, se vestir, comer com delicadeza, ser doce, simpática, coisas que ‘mulheres fazem’.” (Joice, 17 anos);
- “Como tenho irmãos homens é normal a criança ter curiosidade em relação às diferenças dos sexos. Então, meus pais sempre procuraram nos deixar informados sobre o assunto.” (Isadora, 17 anos);
- “Sempre tive um péssimo exemplo de pai, o que seria um tipo de referência de caráter, honestidade e afins – não que mães não tenham o poder de serem exemplares também [...] Meu pai agredia minhas irmãs e minha mãe, eu pequena olhava tudo, minha mãe pedia para minha vizinha na época para que ficasse comigo enquanto era espancada algumas vezes. [...] minha mãe é machista demais, apanhava e apoiava tudo, homem para ela é sinônimo de chefe, de mandar e obedecer... Acho que, com tudo, ser homem é aprender e ensinar o que é respeito e a respeitar. Ser mulher é dizer não, é ter garra, ter pulso firme, honrar o respeito e delimitar respeito próprio, impor atitude.” (Camila, 18 anos).

Tanto para as jovens, quanto para os jovens, várias representações acionadas pelas famílias colaboraram para a construção de suas

identidades de gênero e apareceram reiteradamente, instaurando uma maneira de viver a feminilidade e outra para a masculinidade, e desconhecendo o que hoje conhecemos como pluralidade das identidades. Segundo Guizzo (2013, p.41):

Não podemos, porém, falar em “uma” identidade, porque as identidades não são fixas, centradas e unificadas, mas múltiplas, provisórias e cambiantes. Identidade alguma existe sem negociação ou construção. Embora ao nascermos sejamos classificados como pertencentes ao sexo feminino ou masculino, sendo-nos impostos determinados padrões de comportamento em função do nosso sexo biológico, sabemos que é sempre possível escapar das convenções sociais que nos são impostas.

As respostas dos jovens demonstram a intenção da maioria das famílias e de outras instâncias culturais de marcar os sujeitos, orientá-los, moldá-los conforme os padrões ditos normais da sociedade. Para Guizzo (2013, p.41)

[...] representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por meio da linguagem. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família, auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades infantis. Identidades sexuais e de gênero de crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas.

No que concerne à sexualidade, dos onze jovens (homens), dez afirmaram não ter recebido orientações da família, ou seja, as famílias ainda não estão orientando seus jovens homens sobre sexualidade:

- “Difícilmente ouvia falar sobre isso” (Róbson, 17 anos);
- “A minha família nunca foi mente aberta para falar sobre sexualidade” (Luís, 17 anos);
- “Não foi nada específico, somente comentários sobre usar camisinha” (Moisés, 17 anos);
- “Tudo o que aprendi foi na escola e na internet” (Giovani, 16 anos);
- “Nunca conversaram comigo sobre isso em casa” (Gustavo, 18 anos);
- “Ninguém na família me explicou, tive a maior parte das explicações na escola” (Emanoel, 18 anos);
- “Aprendi com amigos de forma errada, na escola aprendi da forma correta” (Alex, 18 anos).

Percebemos como contraditória essa postura familiar que estimula, vigia e direciona os meninos conforme a heteronormatividade, mas não os orienta sobre a sexualidade, suas possíveis formas de vivê-la, seus valores na sociedade. Ser homem e interessar-se por mulheres parecer tão natural e obrigatório que basta exercer-se a vigilância sobre os meninos até que alcancem essa meta. Seria por que na sociedade brasileira, mesmo com algumas conquistas feministas, estão tão demarcados os lugares e os papéis sociais de homens e mulheres a ponto de existir apenas uma direção considerada normal: a heterossexualidade? Nesse sentido, a opinião de David (17 anos) é interessante: “Recebi orientações suficientes, por isso sou heterossexual, pois tive pessoas que fizeram eu ser o que sou. Tenho interesse em saber o porquê das pessoas trocarem de sexo, pois se nascem de uma forma é assim que elas devem ser.” Destaca-se nessa fala novamente o peso do sexo biológico, mas também é marcante a regulação familiar sobre sexualidade a que esse jovem foi submetido.

Entre as jovens, uma discreta maioria disse ter recebido orientação sexual de suas famílias, entretanto, algumas julgaram insuficiente o acompanhamento e esclarecimento sobre esses assuntos. Aqui se revela outra face da educação sexual em nossa sociedade: ao contrário dos meninos, que são praticamente impelidos à atividade sexual como forma de mostrar sua masculinidade, às meninas é ensinado o pudor, o conter-se, de modo que ainda é tabu para algumas famílias orientar suas filhas sobre tais aspectos. Parece haver maior dificuldade para as famílias em aceitar que as garotas mantenham relações sexuais, diferentemente do que ocorre com os garotos. Vejamos as respostas:

- “Meu pai sempre me falou pra me cuidar, tomar remédio, usar camisinha” (Grasiele, 17 anos);
- “Minha mãe comentou que na Bíblia está escrito ser pecado o relacionamento entre homens com homens e mulheres com mulheres, pois Deus fez uma mulher para cada homem.” (Joice, 17 anos);
- “Sempre me ensinaram o que é correto perante a sociedade: homem com mulher, mulher com homem.” (Fernanda, 17 anos);
- “Minha mãe e meus irmãos mais velhos sempre foram muito abertos para falar sobre sexualidade. Tenho bastante informação e sei o que é certo ou errado fazer” (Isadora, 17 anos);
- “Sim, me explicaram sobre o que pode acontecer se não se proteger. A pessoa que mais fala comigo sobre isso é minha irmã mais velha” (Priscila, 17 anos);
- “Minha mãe sempre falou sobre relações, porém acho que pouco.” (Taís, 18 anos);
- “Recebi apenas o básico, o restante foi na escola, entre amigos e na internet”. (Fernanda, 17 anos);
- “Não, meus pais são antigos, foram criados de uma forma rígida” (Jéssica, 17 anos);
- “Ninguém conversou comigo na minha criação sobre sexualidade. Orientação sempre teve que ser a heterossexualidade,

mas eu tive sempre muita autonomia, pois sempre fui metida a saber, entender... acredito que tenha sido bom para eu ser bem resolvida comigo mesma, a experiência e o tempo me ensinaram. Minhas irmãs casaram e saíram de casa de qualquer jeito, aos 15 anos. Meus poucos referenciais familiares foram esses, mesmo não sendo, pois uma engravidou aos 15 anos e passou necessidade. A outra já foi um ícone mais forte, fez inseminação artificial, sempre vaidosa e bem 'mulher', diferente da filha do meio e da minha mãe." (Camila, 18 anos).

As respostas sobre como as escolas onde os jovens estudaram trataram gênero e sexualidade foram bastante parecidas entre os meninos e as meninas:

- "Aprendi muito sobre DSTs e gravidez na adolescência no Ensino Médio" (Róbson, 17 anos);
- "Em aulas de biologia e em uma palestra em minha antiga escola ensinaram a colocar uma camisinha" (Giovani, 16 anos);
- "No terceiro ano do ensino Médio, em algumas disciplinas, isso é bem tratado" (David, 17 anos);
- "No 2º ano, na aula de biologia, vieram algumas pessoas explicar sobre DSTs e a importância da camisinha" (Amanda, 17 anos);
- "Aprendi a usar camisinha, sobre os métodos anticoncepcionais e DSTs" (Grasiele, 17 anos), (Brenda, 17 anos), (Joice, 18 anos);
- "Só a partir da sétima série comecei a aprender sobre métodos anticoncepcionais, doenças, gravidez, uso da camisinha" (Fernanda, 17 anos), (Joana, 17 anos);
- "Sobre proteção, desde a quinta série do Ensino Fundamental" (Moisés, 17 anos), (Taís, 18 anos).

Chama-nos atenção a forte marcação do viés biológico na escola, cuja educação sexual parece estar restrita às aulas de Biologia e às palestras de alguém "externo". Não surgiram outras possíveis formas de

atuação, nenhum aluno mencionou o trabalho sobre esse assunto em outra disciplina do currículo escolar. Isso não significa que não se tenha problematizado a sexualidade em outros momentos, mas aponta que ainda não foi possível, no âmbito escolar, conferir outros sentidos para a sexualidade os quais escapem ao ato sexual e as implicações de saúde a ele vinculadas. Para Louro (2000, p. 55-6):

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual. [...] travadas por estes limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam as crianças e os jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior dos seus próprios grupos. As dificuldades dos adultos em lidar com a sua própria sexualidade acabam por produzir uma muralha de constrangimento e de omissão.

Altmann (2010), sobre isso, discorre que as aulas que se articulam à Educação Sexual, quase que unanimemente, dão destaque a um tipo de relação: heterossexual e com algumas etapas a serem seguidas. Segundo ela, muitas aulas de Educação Sexual mencionam a importância do uso da camisinha, porém esse uso sempre é destacado a partir de um padrão idealizado de relacionamento e não dentro de relacionamentos sexuais possíveis que, não raro eram desvalorizados ou, simplesmente, não considerados.

Também parece haver um ocultamento de outras formas de regulação, como comentários e sanções dos profissionais envolvidos no

processo educativo. Guizzo (2013, p.35) relata que em um dos encontros das suas pesquisas com crianças, presenciou uma intervenção marcante do orientador pedagógico da escola. Este, quando estava lendo uma história sobre bons comportamentos que as crianças deveriam ter, chamou a atenção de um menino da turma, o qual, concomitantemente, denunciava as más atitudes dos seus colegas. O orientador insinuara que o menino estava sendo um “fofoqueiro” e que isso envergonhava aos homens, por ser característica culturalmente tida como de mulheres.

Possivelmente, as outras formas de regulação ocorridas na escola passem despercebidas por fazerem parte do considerado “normal”. Em nossa atuação como professoras, uma de nós já presenciou momentos em que a estratégia utilizada por professoras para “separar” jovens das séries finais do Ensino Fundamental que se “agarravam em brincadeiras de lutinhas e pontapés” era dizer que tais atitudes “não ficavam bem para dois guris⁶”, ou “Vamos parar com esse agarramento de guris aí!”, “Parem com essa frescura!”, as quais sempre tinham efeitos imediatos de cessar com a brincadeira e levar ao riso e a alguns deboches entre os meninos. Para Guizzo (2013):

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos nas escolas. Tais regulações são, via de regra, muito sutis e ocorrem reiteradas vezes, de várias formas. Talvez por causa disso deixem de ser questionadas tanto no âmbito educacional quanto fora dele, principalmente porque ainda hoje os argumentos de uma “essência” ou “natureza” para explicar os comportamentos ainda são muito presentes. (p.31)

A família, o grupo de amigos e a escola são apontados como principais educadores de gênero e sexualidade para os jovens da pesquisa.

6 Guris, termo utilizado no Rio Grande do Sul para referir-se a meninos.

Em seguida, aparecem a televisão, os sites e as revistas. Felipe (2007) destaca que é preciso discutir, na escola, a atuação de outras instâncias sociais na educação sexual dos jovens, bem como suas estratégias de controle e regulação:

Para ampliar as discussões em torno do gênero e da sexualidade no espaço escolar, é fundamental observar de que forma, na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboraram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou anormais, imputando-lhes tratamentos, terapias, vigilâncias, castigos, torturas ou mesmo a morte (p.80).

Os jovens foram questionados também sobre se percebem preconceito e/ou violência relacionados a gênero e sexualidade. As considerações foram bem pontuais e marcaram quem é a norma sexual em nossa sociedade - o homem heterossexual:

- “Até na escola o preconceito com *gays* e lésbicas é muito visível. Hoje ainda existem muitos homens machistas. Contra homens não há preconceito.” (Moisés, 17 anos);
- “Nada contra a escolha dos *gays* contanto que respeitem a minha. O que importa é ser feliz. Quando vejo pessoas comentando sobre lésbicas, eu prefiro não optar muito, pois tenho uma irmãzinha e ficaria estranho, mas eu apoio isso, se minha irmã escolher esse caminho, eu a defenderei. Contra homens não há preconceito.” (Cássio, 18 anos);
- “Tenho amigos homossexuais que já sofreram preconceito e até violência. Com as lésbicas é igual aos *gays*. Não com as mulheres, muito poucas vezes isso acontece. Com os homens

só acontece quando são confundidos com homossexuais.” (Emanoel, 18 anos);

- “Os *gays* sofrem preconceito dentro de casa porque suas famílias não aceitam. Com as lésbicas há porque elas têm uma personalidade diferente. Contra as mulheres ocorre muitas vezes dentro da própria família. Com os homens não.” (Alex, 18 anos);
- “Alguns *gays* até merecem, porque são um tanto abusados, mas com outros é covardia. Não existe tanto preconceito com as lésbicas, e com as mulheres ocorre quando o homem é agressivo, tem ciúmes, por falta da mulher obedecer ao homem. Contra homens não.” (Jéssica, 17 anos);
- “Os *gays* ainda não estão sendo bem aceitos por parte da sociedade, é comum ver preconceito e violência em todos os lugares. Com lésbicas há preconceito, violência, não. Mesmo com todas as conquistas, as mulheres sofrem um pouco de preconceito dos homens, inclusive entre marido e mulher. Com os homens não há preconceito.” (Isadora, 17 anos);
- “Existe muito contra *gays*, tenho amigos que quando passa um homossexual, ficam fazendo piadas. E lésbicas também. Ainda acontece de as mulheres serem vistas como submissas aos homens. Com os homens não.” (Amanda, 17 anos);
- “Sobre os *gays* e lésbicas, infelizmente vivemos em um mundo em que viver diferente dos outros, fugir do ‘ser norma’ já é motivo de preconceito. Violência de homens contra mulheres é muito comum, mas infelizmente algumas possuem medo de denunciar. Contra os homens não há.” (Dulce, 17 anos);
- “Há muita violência contra *gays* e lésbicas pelo fato de sermos criados aprendendo somente sobre homens e mulheres, sempre temos algum preconceito por não estarmos acostumados com o novo, porém uma coisa é ter preconceito, outra coisa é saber respeitar. Com as mulheres não há preconceito por serem hetero e se tratar de um padrão”. (Taís, 18 anos).

Todos os onze jovens responderam não haver preconceito ou violência contra os homens. Das quinze jovens, três disseram haver, sim, violência contra homens, quando “discutem ou brigam com o cônjuge ou ‘amigo’”. Conforme Meyer (2013, p. 26-7) há uma identidade que é norma:

[...] estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão aí envolvidas, e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o indivíduo ou grupos de indivíduos a ela.

Na maioria das respostas da maior parte dos estudantes ficou evidente a posição central e superior do homem heterossexual em relação “aos outros”.

2 Mais alguns apontamentos necessários

Destacamos que esses jovens estavam em fase concluinte da escolarização básica e muitos já experimentaram formas de relacionarem-se afetivamente. Questionamos o quanto a educação de gênero e sexual desses jovens esteve aquém do que precisamos para uma sociedade mais plural. Nesse sentido, concordamos com Felipe (2007, p. 80) quando afirma que:

Atualmente, no âmbito da escola, tem sido possível observar alguns esforços no sentido de

discutir a sexualidade, mas muitas vezes este tema é abordado apenas sob o viés da prevenção, do medo da doença e da morte, acrescido de um certo pânico moral. A perspectiva com a qual se trabalha em torno dessa temática quase sempre se limita a uma abordagem biológica [...].

Serão, por algum tempo, esses os conhecimentos e concepções que terão em suas vidas, como Meyer e Soares (2013, p.18) lembram: “[...] ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. As considerações desses jovens escolares permitem perceber as disputas de poder entre as representações de gênero e sexualidade que circulam onde vivem. Deixam clara também a predominância da heteronormatividade como orientação tanto para o gênero quanto para a sexualidade, nas variadas instâncias sociais: família, escola, mídia.

Há, portanto, muitos questionamentos e desconstruções necessárias ainda para que possam existir negociações entre outras representações de gênero e sexualidade também possíveis na contemporaneidade, que fujam do binarismo homem X mulher e da heteronormatividade. Tornam-se evidentes as grandes lacunas entre a educação sexual e de gênero necessárias para o momento que vivemos e a que tem sido realmente oferecida aos jovens e crianças, tanto no âmbito familiar, quanto no âmbito escolar.

Por fim, destacamos que as instituições escolares, muitas vezes, não se constituem em lugares neutros e democráticos. Elas são locais em que se disputam, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados e normas em que sujeitos participam de negociações culturais ou imposições complexas que reiteram determinadas formas de viver as feminilidades e as masculinidades, embora possibilitem algumas brechas para se pensar, se falar e se discutir outras formas de vivê-las que se (re)desenham e se (re)configuram na contemporaneidade.

Referências

ALTMANN, Helena. Educação sexual na escola: o conhecimento como critério de verdade. **Instrumento**. v. 12, n. 2, 2010, p. 137-145.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

_____. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos para uma educação em torno da sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (et al.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GUIZZO, Bianca. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S.; BECK, Dinah Quesada. **Infância, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

_____. “Aquele negrão me chamou de leitão”: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. (PPGEDU/UFRGS/2011/**tese**).

_____. Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil. (PPGEDU/UFRGS/2005/**dissertação**)

GROSSI, Miriam. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. 1998. Disponível em <http://www.observem.com/upload/69a8d4dc71b04390c3096c61cbc97aed.pdf>. Acesso em 06 abr. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- _____. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007^a.
- _____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 25, 2007b, 235-245.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero, sexualidade**. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- MEYER, Dagmar (et al.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: ____ (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013
- MOORE, Henriqueta. Understanding sex and gender. In: INGOLD, Tim (Org.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. Londre: Routledge, 1997, p. 813-830.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n.2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

A sexualidade ocultada em bibliotecas escolares: uma pesquisa resultante do curso “gênero e diversidade na escola – gde”

Marcos Felipe Gonçalves Maia¹

Introdução

Dentro do cenário escolar a biblioteca possui um papel muito importante: serve de apoio fornecendo materiais informacionais em qualquer suporte, inclusive digital, para a pesquisa de alunos/as e professores/as, quanto também como centro de práticas culturais. O ambiente escolar é um dos locais de socialização secundária mais relevante da contemporaneidade. Ela tem, como função primordial, inserir os sujeitos nos universos de valores culturais mais amplos e, como tal, ela é (re) produtora de ideologias, normas e regras referentes ao que se considera o bem comum na vida em sociedade (MARRETTO; TEIXEIRA FILHO; BESSA, 2010).

Frente a esta realidade uma pergunta nos guia nesta pesquisa: as bibliotecas no cenário escolar estão atendendo às necessidades de informação sexual dos/as educandos/as?

1 Bacharel em Biblioteconomia (UnB). Especialista em Filosofia (CEUCLAR); e em Educação em e para os Direitos Humanos (UnB). Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Diretos da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Esta pesquisa surgiu como conclusão do curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola cursado por este autor durante o ano de 2013 na Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Palmas.

Bibliotecas escolares, necessidade de informação e sexualidade: contextualizando.

A temática da biblioteca escolar e sexualidade é muito pouco trabalhada pela formação profissional, ou seja, em nível de graduação não há disciplinas que abarquem o tema e profissionalmente no Brasil não há um braço, ou um departamento organizacional, que cuide do tema como tem na Associação Americana de Bibliotecas que possui o Grupo de Trabalho sobre Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – GLBTRT/ALA.

A biblioteca escolar

[...] é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades (PIMENTEL, 2007, p. 23).

Percebe-se que essa tipologia de biblioteca deveria se integrar à sala de aula ajudando a desenvolver o currículo e não somente ser uma sala de depósito de livros. Para Válio (1990, p. 21) a biblioteca escolar é considerada um “laboratório de aprendizagem”. Porém, a biblioteca escolar não é vista dessa maneira pela comunidade da escola, em especial pelos professores e pela direção. Kuhlthau (1999, p. 13), neste quesito, chama atenção para o fato de que “a colaboração com o bibliotecário [é] vista apenas como uma tarefa adicional em um currículo já sobrecarregado”; a

mesma autora afirma ainda que “os bibliotecários podem desempenhar importante papel no processo de aprendizagem”.

A biblioteca escolar deve “concentrar-se na preparação do estudante para um ambiente rico em informação: no mercado de trabalho, na cidadania e na vida cotidiana” (KUHLTHAU, 1999, p. 13), ressalte-se que estes três pilares são também destacados como finalidades da educação expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo segundo, que diz, *in verbis*: “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).

Toda biblioteca tem como princípio atender, ou sanar, as necessidades de informação de seus/suas usuários/as. A necessidade de informação é definida como sendo o “reconhecimento da existência de uma incerteza” (KRIKELAS, 1983). Quando se fala de necessidade de informação está-se falando de “estado anômalo de conhecimento”. Na teoria do estado anômalo de conhecimento Belkin (1982, p. 62) destaca que uma necessidade de informação advém de “uma anomalia no estado do conhecimento do/a usuário/a com respeito a um tópico ou uma situação e que, em geral, o/a usuário/a não é capaz de expressar precisamente do que precisa para resolver essa anomalia”, por isso é importante interação entre bibliotecário/a e usuário/a.

A informação buscada por qualquer pessoa visa à “resolução de problemas, tomada de decisão, pesquisa científica, produção agrícola e industrial, educação e cultura”, ou seja, a informação que um/a usuário/a busca pode resolver situações desde as mais simples até as mais complexas (CUNHA, 2008, p. 258). Essa busca por informação pode ser também uma busca por um autoconhecimento conforme nos destaca Brtitzman (2009, p. 60) ao afirmar que “a identidade gay frequentemente prossegue com viagens a biblioteca e agora à internet” na busca de informação sobre si mesmo e sobre essa tal identidade gay. Frente a isso as bibliotecas brasileiras, em especial um caso que será apresentado à frente, se mostram sexistas quando da escolha dos seus livros e revistas

para comporem o acervo, partindo do pressuposto que os/as leitores/as não possuem vontades e interesses próprios, ainda mais se o tema for “marginal” como é a sexualidade, e ainda pior se for a prática de sexualidades não hegemônicas.

A sexualidade

Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (GÊNERO, 2009, p. 103).

Para entender a sexualidade deve-se ter em mente que ela é uma construção social dentro de um processo histórico (CONWAY; BOURQUE; SCOTT, 2000; HEILBORN, 2003; BOZON, 2004). Afirma Louro (2008, p. 18) que “a construção do gênero² e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente”;

2 “Gênero” é um conceito formulado nos anos 1970. Foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (GÊNERO, 2009, p. 44) O que também é corroborado por Heilborn, (2003); Vance (1995) e Rubin (2000).

sendo esse constructo dado por meio das instituições sociais, tais como “família, escola, igreja, instituições legais e médicas”. Destaque-se que a sexualidade é constituída pelo elemento “prazer” (UNESCO, 2010), o que dissocia a prática sexual somente para reprodução e amplia o conceito de sexualidade para além do sistema sexo/gênero e a reprodutibilidade e perpetuação da espécie.

Quando se fala dos estudos da sexualidade veem-se claramente duas distinções: o essencialismo e a construção social (VANCE, 1995). A teoria do essencialismo prevê que a sexualidade tem um quê de essência, de biológico pura e simplesmente, ou seja, o homem é homem e a mulher é mulher simplesmente porque está escrito no seu genoma o que deve ser e socialmente se apresentam conforme seus genótipos. Já a teoria da construção social afirma que a sexualidade “é um produto humano assim como são as dietas, os meios de transportes, os sistemas de etiqueta, as formas de trabalho, as diversões, os processos de produção e as formas de opressão” (RUBIN, 1989, p. 15). Rubin (2000) traz uma análise de “um aparato social sistemático” que toma as fêmeas como matérias-primas de um produto e afirma ainda ser o “sistema sexo/gênero uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana [...]”.

Numa abordagem mais radical da teoria da construção social da sexualidade o próprio desejo libidinal (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, etc) não é visto como essencial, isto é, também é socialmente construído (VANCE, 1995). Sem entrar neste mérito, o que se destaca neste ponto é que a teoria da construção social da sexualidade traz uma nova maneira de olhar para a sexualidade e sua manifestação em diversos momentos da vida do/a cidadão/ã em seus diversos espaços de atuação, inclusive na busca da informação nas bibliotecas.

Ao socializar sobre sua experiência do viver plenamente a sexualidade, ou onde aprender a vivê-la, Louro (2000) nos diz que

‘Viver’ plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto.

Mas, até chegar esse momento, o que se fazia? Experimentava-se, de algum modo, a sexualidade? Supunha-se uma “preparação” para vivê-la mais tarde? Em que instâncias se “aprendia” sobre sexo? O que se sabia? Que sentimentos se associavam a tudo isso?

Podemos destacar dessa visão alguns pressupostos: 1) a “norma” diz que a sexualidade se exerce na vida adulta, 2) com um parceiro do sexo oposto, 3) a questão da preparação para a sexualidade, 4) o aprender sobre sexo e 5) os sentimentos vinculados à sexualidade. Ressalta-se para esta pesquisa o item 4: o aprender, ou a vontade de conhecer, se informar sobre sexualidade.³

Entendendo as diversas expressões humanas do amor, Brtitzman (2009, p. 60) destaca que “a identidade gay frequentemente prossegue com viagens a biblioteca e agora à internet”. O que ela quer afirmar é que no processo do conhecer-se, do entender-se na construção da identidade as pessoas recorrem às informações para satisfazerem uma necessidade, isto é, para resolver um estado anômalo de conhecimento. Rubin (1989) ao falar dos conflitos sexuais, do pânico moral e das migrações sexuais, destaca que a educação é uma das possibilidades de se trabalhar a “informação sobre condutas sexuais” para se destruir ideologias e preconceitos construídos socialmente para marginalizar comunidades de pessoas que exercem sexualidades não hegemônicas.

3 Louro (2000) afirma que as respostas a estas indagações passam por fatores tais como: Geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia. Porém, esta pesquisa se foca no fenômeno do informar-se para conhecer-se, na verdade sobre a solução do problema proposto pela busca da satisfação de uma necessidade de informação sobre a sexualidade.

O “hermetismo” da biblioteconomia brasileira quanto à sexualidade

A primeira organização profissional que defendeu a luta e os direitos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros foi a GLBTRT/ALA (Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender Round Table/American Library Association). Esse grupo de trabalho foi criado na Conferência de Chicago do ano de 1970 da American Library Association – ALA. Em 1971 foi criado o prêmio “Stonewall Award” para literatura gay; e no mesmo ano foi criada a primeira “bibliografiaii gay”, esta foi uma resposta à falta de livros gays de conteúdos significativos em bibliotecas (RAYMAN, 2013). A missão dessa organização pioneira é a de “encorajar e dar suporte ao acesso livre e necessário a todo tipo de informação e servir de fórum de discussão para a criação de um ambiente educacional e de aprendizagem relacionados às necessidades de gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, comunidade profissional e à comunidade em geral” (GLBTRT, 2011, grifo nosso). O que significa que a GLBTRT/ALA é um grupo profissional que além de pesquisar e dar suporte ao trabalho do/a bibliotecário/a nos seus processos e técnicas diárias ainda atua como agente de responsabilidade social no trato e atendimento às necessidades de informação de todas e de todos.

Infelizmente no Brasil parece que estamos um pouco atrasados conforme mostra a pesquisa a seguir.

A pesquisa

Foi realizada uma visita local na biblioteca do campus de Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Esse instituto faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008. Possui seis campi. Oferece mais de sessenta cursos, nas modalidades de Educação Básica (ensino fundamental e médio) e Superior. Atende mais de sete mil alunos em todo o Estado do Tocantins.

Nessa visita foram realizadas duas atividades: uma exploratória do acervo e uma entrevista com a bibliotecária coordenadora. Na pesquisa exploratória do acervo foi feita uma busca do sistema do catálogo de acesso remoto (*on line*) da biblioteca sob os seguintes termos de busca: sexualidade, sexo, sexologia, DST, homossexualidade, homossexualismo, lesbianismo (lesbianidade), lésbica, onanismo, masturbação. Foram encontrados livros de sexualidade dentro da área médica, um livro somente, um livro sobre os temas transversais do MEC, um sobre o turismo sexual, um de literatura autoajuda sobre a temática da “eterna dualidade” entre homens e mulheres: “por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor”, interessante que um livro sobre educação e diferença, que aborda mais as questões relativas a pessoas portadoras de necessidades especiais, que traz um capítulo sobre a sexualidade dos PNE’s, não está indexado sob o termo sexualidade, o que se faz perder essa informação (ressalte-se que esse livro foi descoberto por este pesquisador por acaso ao andar pela estante e ler os títulos dos livros da classe 3 (ciências sociais)); outros dois livros sobre “sexo e sexualidade” são: “amor é prosa, sexo é poesia” do Arnaldo Jabor, e “Sexo e compras” de Judith Krantz.

Durante a entrevista com a bibliotecária coordenadora foi a ela perguntado por que no acervo havia tão poucos materiais informativos/livros sobre sexualidade. Ela afirmou que é difícil de trabalhar o tema porque tem que enfrentar um problema muito maior: a homofobia institucionalizada entre os servidores que não concordam em selecionar e adquirir tais materiais (isso se resolve com uma boa política de formação de acervos). Outra dificuldade é o baixo número de pessoal para já fazer as atividades corriqueiras e a falta de preparo em nível de graduação ou de formação continuada para se entender e trabalhar essa questão. Outra dificuldade apontada por ela se aproxima do que Pacheco (2006) nos chama atenção ao afirmar que os/as bibliotecários/as não são treinados nem em nível de graduação nem em nível de formação continuada para se trabalhar a temática de temas transversais nas bibliotecas escolares.

Considerações finais

A biblioteca deve ser um espaço que se pauta pelos direitos e não pelos privilégios e carências já que um direito, este, ao contrário daqueles, não é particular nem específico, mas geral e universal. E deve-se, acima de tudo, ter em mente que uma ação que não se pauta pela ética é violenta já que “a violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, inertes ou passivos” (CHAUI, 2007, p. 342). É como se atualmente houvesse uma sublimação, por parte das bibliotecas, da vontade dos/as usuários/as: “não, eles não precisam saber/ler sobre isso...”.

Saber das necessidades de informação, estar atento ao que querem e precisam os/as usuários é papel do profissional de biblioteconomia. Mas com um currículo de graduação que nem sequer problematiza as questões de sexualidade, e muito menos de prática de biblioteca escolar, fica difícil. O que este trabalho conclui é o seguinte: há que se fazer um estudo mais aprofundado dos currículos de biblioteconomia pelo país; estudos futuros poderiam perguntar se as bibliotecas escolares tem se aproximado das práticas educativas de temas transversais tais como os de “orientação sexual”, por exemplo; e acima de tudo, os/as bibliotecários/as deveriam se perguntar sempre que forem instalar filtros em seus laboratórios de acesso a internet se há real necessidade de bloquear acesso à informações tipificadas como “prejudiciais”, ou se há algo mais do que simplesmente “proteger as crianças”, como por exemplo, censurar, reproduzir uma sociedade sexista e com qual finalidade. Até porque se Aristóteles afirmou que uma vida não analisada não vale a pena ser vivida, por analogia uma prática profissional não analisada não vale a pena ser exercida.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELKIN, N. J. ASK for information retrieval: part 1, background and theory. **Journal of documentation**, v. 38, n. 2, jun. 1982.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio** Brasília: Editora da UnB, 2009. p 15-46.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Programa nacional de DST e AIDS. Diretrizes para a implementação do programa saúde e prevenção nas escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRITZMAN, Deborah. Professor@s e eros. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009.

CASTRO, C. A História e Evolução Curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, M. L.(Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONWAY, Jill; BOURQUE, Susan; SCOTT, Joan. El concepto de género. In: MARTA, Lamas (Comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Porrúa, [s. l.]: PUEG, 2000.

CUNHA, Murilo; CAVALCANTI, Cordélia. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2008.

Freire, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professores... Rio de Janeiro: CEPESC, 2009; Brasília: SPM, 2009.

GLBTRT mission statement and bylaws. Revised, 2011. Disponível em: < <http://www.ala.org/glbtrt/sites/ala.org/glbtrt/files/content/bylaws/bylawsdocs/11bylaws-revisions.pdf> >. Acesso em: 01/12/2013.

GOTTSCHALK, Lana. Internet filters in public libraries: do they belong? **Library Student Journal**, University at Buffalo, September, 2006.

Heilborn, Maria Luiza. Sexualidade no plural: o direito à diferença. *ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS*. O que diz a Plataforma Política Feminista. Bocas no Mundo: Revista da Articulação de Mulheres Brasileiras, 1-2 (2003). Disponível em: < http://www.clam.org.br/publique/media/sexualidade_no_plural.pdf >. Acesso em: 29/11/2013.

HOLT, David. Internet filtering and the adolescent gay/lesbian patron. **Library Student Journal**, University at Buffalo, September, 2006.

KRIKELAS, J. Information seeking behavior: patterns and concepts. **Drexell Library Quartely**, 79:5-20, 1983.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet De Lemos, 1996.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

MAIA, M. F. G.; MATOS, C. A. de. **Da revolução de 1968 à liberdade de 2008**: o papel do profissional da informação no acesso sem censura aos meios de comunicação. Anais Congresso Internacional de Investigação em ciência da informação, Medellín, Colômbia, 2009.

MARRETTO, Carina; TEIXEIRA FILHO, Fernando; BESSA, Julina. Homofobia no contexto escolar. **Fazendo gênero**, 9. Florianópolis, 2010. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277952282_ARQUIVO_FG9-Teixeira_Marretto.pdf >. Acesso em: 22/06/2013

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión del bibliotecario**. 2. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

PACHECO, Raquel. **Atuação do Bibliotecário Educador**: educação sexual na biblioteca escolar. Revista Percursos, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2006.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

RAYMAN, Denise. **“Lots of Love (of both the revolutionary and non-revolutionary kind)”: the History of the ALA’s GLBT Round Table**. ALA Archives, October, 2013. Disponível em: < <http://archives.library.illinois.edu/ala/lots-love-revolutionary-non-revolutionary-kind-history-glbt-round-table/> >. Acesso em: 01/12/2013.

RUBIN, Gayle. **Reflexionando sobre el sexo**: Notas para una teoría radical de la sexualidade. In: CAROLE, V. (Comp.). Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina. Madrid: Ed. Revolucion, 1989.

_____. **El tráfico de mujeres:** Notas sobre la "economía política" del sexo. In: MARTA, Lamas (Comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Porrúa, [s. l.]: PUEG, 2000.

SILVA, Tomaz. **Apresentação.** In: GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

SKILLINGS, Pamela. **The Stonewall Riots:** New York's Stonewall is a Landmark in Gay History. About.com, 2013. Disponível em: < <http://manhattan.about.com/od/glbtscene/a/stonewallriots.htm> >. Acesso em: 01/12/2013.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade:** Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Unesco, Setor educacional, Paris, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf> > Acesso em: 01/12/2013

VÁLIO, Else. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Trans-in-formação**, v. 2, n. 1, jan./abr. 1990.

VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis – revista de saúde coletiva**, v. 5, n. 1, 1995.

Gênero e sexualidade: se aprende na escola?!

Tatiana Marques da Silva Parenti Filha¹
Tiago Pivato Klein²

Somos educadores do município de Esteio, atualmente, trabalhamos na Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE. Durante o ano letivo de 2013, fomos requisitados com frequência a auxiliar os/as colegas professores/as da rede municipal de ensino a refletir e/ou encaminhar situações conflituosas vivenciadas cotidianamente por eles/as, que envolviam alunos/as e relações de gênero e sexualidade. Por considerarmos que as identidades de gênero e sexualidade são construídas sócio e culturalmente, e sendo a escola uma das instituições de formação/instrução na qual passamos grande parte de nossas vidas, faz-se necessário refletir as suas (re) produções no contexto escolar.

A partir de tal demanda, organizamos um minicurso para educadores chamado “*Ser homem e mulher também se aprende na escola!?*”, com o objetivo de oportunizar a educadores, as reflexões acerca das construções culturais em torno das identidades de gênero e sexualidade. O minicurso foi composto de três encontros de duas horas, perfazendo o total de seis horas, tendo como temáticas centrais: 1. *Quem somos nós, mulheres e homens?*, foram abordadas questões de gênero a partir de construções culturais, problematizando discursos e práticas, naturalizadas em nossa

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. tatianafilha@gmail.com

2 Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Esportes do Município de Esteio. hgtipak@gmail.com

sociedade, que cristalizam posturas sexistas e ações discriminatórias. 2. *Sexualidade!?*, trabalhamos com o conceito de sexualidade de maneira ampla, para além da relação sexo/sexualidade, repensando diferentes maneiras de vivenciá-la. E finalizamos com: 3. *Qual o lugar do gênero e da sexualidade na escola?*, reflexões e levantamento de questões acerca da vivência da sexualidade e das construções de gênero no ambiente escolar.

Montamos e divulgamos o referido minicurso para os/as colegas da rede municipal e organizamos um cronograma para cada uma a partir da demanda e organização interna de cada escola, por adesão das mesmas.

No presente relato, trataremos de algumas reflexões sobre alguns recortes desses encontros com educadores que apontam para a relevância e necessidade do trabalho com tais temáticas no cotidiano escolar, buscando problematizar, entre outras questões, os tempos, espaços e dinâmicas escolares.

O Minicurso “*Ser homem e mulher também se aprende na escola!?*” tem como referenciais teóricos os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais, aliados à perspectiva pós-estruturalista de análise voltada para o campo da educação. Para tanto, os conceitos linguagem, discurso, gênero e sexualidade têm sido fundamentais para nós.

A linguagem é o elemento central de significação da cultura, “na perspectiva de análise pós-estruturalista a linguagem é vista como constituído de significados que são identificados como campos abertos à articulação entre diferentes áreas do conhecimento.” (ANDRADE, 2002). Para Foucault, discurso é um conjunto de linguagens articuladas de um campo de saber, ele instaura o poder/ autoridade.

Os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem/ separam, incluem e excluem e que por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que aí, é aceito como verdade. (MEYER, Dagmar. 2000, p.55)

Durante muito tempo vivenciamos e testemunhamos diferentes práticas relativas às relações de gênero. Práticas estas, baseadas na compreensão de feminino e masculino apenas como características biológicas, no binômio homem/mulher, em que as relações de poder pulverizadas raramente são postas em discurso e conseqüentemente os conflitos negados. Poderíamos citar vários exemplos, relatando os fatos e suas reações, o que não acrescentaria muito, pois ambos remetem as mesmas questões: a naturalização de comportamentos preconceituosos, o enquadramento das pessoas em normas e padrões, a negação da diversidade, a manutenção da hegemonia masculina, entre outros.

Segundo Montserrat Moreno (1999), a escola tem uma dupla função: a formação intelectual e social dos indivíduos, de acordo com os modelos culturais aceitos. Por isso “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2000: 60).

Neste sentido, as dinâmicas escolares estão comprometidas o tempo inteiro com a produção das identidades e diferenças dos sujeitos que nela circulam, uma vez que, segundo Silva (2000), a identidade é relacional, sendo que a diferença se estabelece através da marcação simbólica em relação a outras identidades; que está vinculada também a questões sociais e materiais. De maneira que as identidades dos sujeitos escolares são (re) produzidas e (re) significadas constantemente, entre outros, por discursos, representações, práticas, artefatos culturais, sendo imprescindível que nós, educadores, tenhamos clareza de tais processos e de nossa implicação neles.

É importante salientar que as identidades dos sujeitos não são circunscritas e nomeadas no contexto de uma cultura, uma vez que somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. Como referiu Silva (2007), as identidades são produzidas em momentos particulares, no tempo. Em vez de nos narrarmos unificadamente como sujeitos acabados, fixos e permanentes, podemos dizer que estamos sendo e vivendo de determinada maneira, a partir de implicações sociais e culturais que nos mobilizam.

A identidade pode ser pensada, como “uma celebração móvel”; ou seja, como formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo então importante novamente registrar que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente” (HALL: 2005). Inexoravelmente nos compomos a partir das nossas relações com os outros e com o mundo, uma vez que «(...) dentro de nós existem identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005: 13). Como Kathryn Woodward (apud SILVA, 1999: 7) indicou, *a identidade é marcada pela diferença* e, segundo a autora, para que a identidade possa existir “ela depende de uma outra identidade que difere da sua, mas que lhe proporciona condições de existência.” Então, para ela, o olhar do outro se constitui como uma das referências na constituição das identidades, bem como da autoimagem, sendo nos processos de identificação/ diferenciação que os sujeitos vão se constituindo como singulares, ou seja, como sujeitos com modos de existência e circulação próprias, que são elaborados a partir das interações com os outros.

Encontros com professores

Uma das primeiras atividades que realizamos, neste minicurso, foi solicitar que os/as colegas professores/as desenhassem uma pessoa. Em seguida, mostramos os desenhos ao grupo, que foi classificando-os em mulheres, homens e os que poderiam ser qualquer um dos dois. A maioria dos grupos dividiu inicialmente apenas duas categorias (mulheres e homens) e após a nossa problematização criaram a terceira. A partir desta atividade, discutimos sobre as identidades de gênero e as diferentes maneiras e momentos em que essas identidades são construídas dentro e fora da escola. Ao nos referirmos ao conceito *Gênero*, estamos nos referindo a seguinte perspectiva:

(...) todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas com processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”. (MEYER, Dagmar. 2004 p. 15)

Foi um momento muito rico, pois foi possível refletir sobre muitas afirmações e enquadramentos que na maioria das vezes são reproduzidos sem reflexão e/ou concordância. Desde situações aparentemente simples, como o fato de que mulheres também usam calças e cabelos curtos e nem sempre gostam de vestidos, lacinhos, flores e coraçõezinhos, que nem todas são delicadas, românticas, entre outras associações comumente associadas ao feminino. Houve polêmica em um dos grupos de professores/as sobre os possíveis gêneros de um humano representado em desenho - o grupo afirmou em unanimidade que se tratava de um homem pelo corte de cabelos (curtos) e vestimenta (calças e camiseta). Questionamos se só os homens usam calças com camiseta e cabelos curtos, momento em que o grupo se deu conta da visão estereotipada que estavam utilizando para classificar os desenhos. Uma das professoras socializou o seu incômodo em ouvir os colegas justificando a masculinidade do desenho com o corte de cabelo e vestimentas, pois ela possui cabelos curtos e muitas vezes também se veste assim. Solicitamos, então, que observassem as roupas das mulheres presentes. De 27 mulheres, apenas uma estava de saia, as demais estavam de calças. Pudemos, então, refletir e discutir como meninas e meninos se sentem quando situações como essa acontecem na escola, quando apresentamos apenas uma maneira de ser homem e mulher, quando atribuímos determinadas características, comportamentos ou atributos a um gênero, determinando modos de se viver a masculinidade e feminilidade, bem como, quando só falamos de relacionamentos heterossexuais. Nossas reflexões e discussões nestes encontros foram muitas, inclusive análise e encaminhamentos relacionados a alunos/as transgêneros.

Muitos autores como Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Lia Faria e Maria Luisa Xavier apontam que a escola é um dos espaços sociais que mais enquadra e/ou exclui os sujeitos, formatando-os. Nela *“todas as produções de cultura construídas fora deste lugar central, assumem o caráter de diferentes, e quando não, são simplesmente excluídos dos currículos, ocupam a posição de exótico, do alternativo, do acessório.”* (LOURO, 2003:45).

Nós educadores/as estamos comprometidos diariamente com a instrução e educação formal de nossos/as alunos/as, bem como com seus modos de ser humano. Uma vez que aprendem conosco, entre outras coisas, modos de ser homem e mulher. Não raro flagramos alunos/as repetindo frases e expressões que usamos, modos de vestir e comportamentos. A forma como lecionamos, nos comportamos e nos relacionamos também educa. A maneira como tratamos os meninos “indisciplinados”, como elogiamos as letras das meninas, as afirmações que fazemos sobre as garotas agitadas, comparando-as aos garotos, ou quando comparamos os meninos às meninas por fazerem fofocas. Sendo necessário que:

A escola se abra ao desafio de acertar o passo com o presente, trazendo para seu espaço “tabus” do racismo, do sexismo, da sexualidade, da violência, dos temas que parecem insolúveis, mas que na verdade foram assim preservados, intocados ou intocáveis, por uma bem elaborada política. (FARIA, Lia. 2002)

Tais construções e aprendizagens, algumas vezes, estão além da nossa consciência e intencionalidade, sendo necessário trazer para análise e reflexão acontecimentos, rotinas e costumes. Quando repetimos rotinas como filas e banheiros separados, quando reproduzimos crenças como os garotos são mais inteligentes que as garotas, mas as meninas são mais estudiosas e esforçadas, estamos comprometidos/as com uma visão de mundo que posiciona homens e mulheres de maneiras distintas, desiguais e injustas, em que um grupo geralmente é privilegiado em

detrimento de outro. Sobre tais rotinas e organizações, aponta Louro (2000: 31):

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Todos os grupos com os quais trabalhamos apontaram pelo menos um/uma aluno/a transgêneros que estudam ou estudaram em sua escola, e/ou conflitos que se relacionavam com a vivência da sexualidade.

Comumente, os discursos e práticas que circulam na escola acerca da sexualidade têm por objetivo controlar, disciplinar e normatizar tais experiências, sendo, também, através desses discursos que se produzem conhecimentos sobre os possíveis perigos que a prática do sexo e o exercício da sexualidade podem acarretar. Foucault (2007: 30/31) referiu que: “Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo.”

A sexualidade de jovens e crianças, comumente, foi narrada com estranhamento e incômodo por parte dos professores, como se fosse uma problemática da atualidade que estão sendo obrigados a enfrentar cotidianamente e que não sabem o que fazer. Outros se sentem ofendidos com a maneira como as alunas se vestem e se produzem para frequentar a escola, além do incômodo com as roupas e modos de ser de alunos/as transgêneros, transsexuais e travestis. Sobre a angústia docente, e a sensação de não ter uma resposta certa para tudo, Rosimeri Aquino da Silva afirmou (2008)

Nós, educadores, podemos ficar atordoados com incertezas, basta lembrar de nossas formações: positivistas, corretas, metodológicas etc. Tudo

indica que existiu uma época onde tínhamos resposta para tudo e a sociedade, assim como, a escola não era tão problemática. Não sabemos se isto é verdade, ou se trata de uma visão idealizada do passado. No entanto as incertezas, as transformações culturais, próprias da época atual, que também é nossa, podem nos deixar em pânico. (p.2)

Acreditamos que nós professores/as somos muitas vezes convocadas/os a estabelecer menos proibições, a castigar e a enquadrar menos os/as jovens em regras e, muito mais, a tentar compreendê-los/as, buscando ouvi-los/as antes de repreendê-los, valendo-nos, portanto, de outros enquadramentos que nos eram configurados como mais adequados à função docente. Contudo, como na maioria das vezes, não temos “bagagem teórica” e/ou alternativas de intervenção para lidar com situações que antes proibíamos e reprimíamos, a maioria de nós, educadores, silenciámos e /ou fazemos de conta que não vemos.

Quanto mais ouvimos relatos e angústias dos/das colegas, mais nos questionamos sobre o lugar da sexualidade na escola. Durante a pesquisa e a elaboração da dissertação que construí no Mestrado³, pude perceber que as práticas e manifestações de sexualidade que mais parecem incomodar e *desacomodar* educadores é a maneira ativa como as meninas estão se portando em relação à sexualidade.

Segundo os/as educadores/as que apontam para tais situações, a presença destes sujeitos é cada vez mais recorrente no ambiente escolar. Associando tal cenário aos dados sobre violência no contexto escolar e evasão, nos questionamos: Como as práticas discursivas estão produzindo e atravessando o sujeito homossexual na escola contemporânea? A escola não está a serviço de tais sujeitos? Quais são os desafios que a escola contemporânea enfrenta para lidar com tais sujeitos? De que

3 MEIRELLES, Tatiana: “Pegar, ficar, namorar...” Práticas de afetividade/sexualidade juvenil de jovens mulheres na contemporaneidade, UFRGS, 2011.

maneira a escola dialoga com e sobre esses/as alunos/as? Que marcas essa instituição está produzindo nesses sujeitos? O que o silenciamento escolar acerca da sexualidade tem produzido nos corpos de seus alunos? Nas relações entre os próprios alunos? Nas relações entre alunos, pais e professores? Em que momento educadores conversam sobre as questões de gênero e sexualidade vividas em ambiente escolar que lhes angustiam? Em que lugar os educadores e educandos que não são heterossexuais são posicionados no ambiente escolar? É necessário tirar tais demandas “de baixo do tapete da entrada da escola”, refletir, debater e se utilizar da produtividade que tais discussões podem oportunizar à comunidade escolar, como nos aponta Deleuze “É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades.” (1992:120)

Não temos respostas para essas questões, mas devemos pensar sobre elas e tantas outras, em torno das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Contudo, pensamos que se paramos para observar e analisar as dinâmicas dos contextos escolares, dando visibilidade à sexualidade, enxergando o cotidiano e o currículo escolar com mais consciência das relações de poder e das aprendizagens produzidas a partir delas, poderemos escolher as aprendizagens e visões de mundo com os quais desejamos estar comprometidos.

Stuart Hall (1997) nos aponta que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.” Sendo, pois, nas práticas culturais que a produtividade dos processos de significação se constituem (LOURO, 2004) e neles se estabelecem, entre outros, por via de narrativas identitárias e práticas culturais em curso em uma determinada cultura e sociedade.

Neste contexto, pensamos que as licenciaturas e os cursos de formação de professores, ocupam um lugar de centralidade no que se refere à possibilidade de pôr tais situações em discurso, e oportunizar que nós educadores possamos pensar as relações de gênero e sexualidade no contexto escolar e conseqüentemente desenvolver uma prática docente mais democrática, respeitosa, aberta à diversidade, e que possibilite e

incentive a convivência saudável de todos os sujeitos da comunidade escolar, contribuindo de fato para uma educação para todos.

Acreditamos que colocar em discurso situações relatadas por colegas educadores que se referem às relações de gênero e sexualidade, dentro e fora da escola, nos possibilita repensar as relações de gênero, as diferentes possibilidades de ser mulher e homem, pôr em movimento conceitos e práticas enraizadas pela reprodução de alguns modelos, ensaiando respostas provisórias e possibilitando aos/as mesmos/as que re-signifiquem seu fazer pedagógico.

Precisamos combater discursos escolares que invisibilizam questões de gênero, sexualidade, sexismo, homofobia, entre outros. Pronunciamentos como: “Não há negros, nem homossexuais na escola, por isso não precisamos tratar sobre tais temas.”, não devem mais ser proferidos no ambiente escolar. Se hoje, a maioria dos sujeitos em idade regular estão na escola, agora precisamos trabalhar para que dela todos pertençam e possam permanecer sendo respeitados e tratados com dignidade.

A escola não pode mais se organizar a partir de um modo de ser aluno, precisa pautar as nossas diferenças e respeitá-las. Os tempos e espaços escolares necessitam ser revisados, (re)pensados e (re)significados. Até quando teremos filas para meninos e meninas? Banheiros para professores e professoras? Brinquedos, brincadeiras, listas de materiais escolares diferenciados para meninos e meninas?

Precisamos trazer tais temáticas para dentro das salas de aulas, nas formações de professores e, sobretudo, para as nossas reflexões como seres humanos que desejam uma sociedade igualitária de fato para os cidadãos que dela participam.

Realizar a referida formação com os nossos colegas educadores, possibilitou muitas aprendizagens e fortaleceu nossa convicção de que ainda é necessário “cavar” muitas brechas para que a sexualidade possa ter visibilidade nas discussões docentes e que o caminho para uma educação para todos é longo, necessário e possível.

Referências

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: _____. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 118-126.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, Guacira L. NECKEL, Jane F., GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade, um debate contemporâneo na educação*, Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MEIRELLES, Tatiana. “Pegar, ficar, namorar...” *Práticas de afetividade/sexualidade de jovens mulheres na contemporaneidade*. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Identidades traduzidas – cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande de sul. Santa Cruz do Sul: Sinodal / Edunisc, 2000.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 73-102.

XAVIER, Maria Luisa (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Problemas de gênero para o/ no trabalho docente: reflexões a partir de um cotidiano escolar¹

Lidiand Mendes Pereira²
Francisco Francinete Leite Jr³
Fernando Altair Pocahy⁴

Introdução

Esta proposta de investigação é resultante do trabalho de experimentações e ensaios de pesquisa na disciplina (des)Construção de Gênero no Programa de Pós-Graduação de Psicologia – UNIFOR. As apostas desta disciplina conduziram-nos a um trabalho de dobra sobre nós mesmos (educadores/as pesquisadores/as, mestranda e mestrando),

-
- 1 Texto produzido a partir das inquietações da disciplina Estudos Sobre Construção de Gênero do curso de Mestrado em Psicologia da UNIFOR e apresentado no VII Congresso internacional da ABEH
 - 2 Pedagoga, Mestranda em Psicologia - Universidade de Fortaleza – UNIFOR/ lidiandm@yahoo.com.br / Integrante do Laboratório de Estudos do Trabalho – LET / Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero e Sexualidade nos Processos de Subjetivação – Multiversos
 - 3 Historiador, Psicólogo e Mestrando em Psicologia- Universidade de Fortaleza - UNIFOR/ freud.g@bol.com.br / FUNCAP /Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero e Sexualidade nos Processos de Subjetivação - Multiversos
 - 4 (Orientador), Doutor em Educação / Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Colaborador do PPG em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR)/ pocahy@uol.com.br.

movimentando-nos em busca de cenas que se oferecem a problematização dos “problemas de gênero” vivenciados por crianças da Educação Infantil em instituições, nas quais os/as pesquisadores/as são docentes. Com o objetivo de refletir sobre as questões de gêneros no contexto e cotidiano de Educação Infantil, tomamos o conceito de gênero como uma categoria útil de análise, segundo Joan Scott (1995).

Tomamos como método de produção desta problematização o trabalho de observação participante, com uma inspiração etnográfica, articulando essas entradas de problematização desde nossos registros em diários de campo. Esse movimento nos levou a refletir sobre a força dos discursos que agem na produção/regulação dos modos de subjetivação, que marcam os corpos escolares e definem o que deve ser feito e dito para serem reconhecidos enquanto homens ou mulheres. Ponderamos que esse trabalho discursivo marca os corpos através do exercício de poder, engendrando os sujeitos na trama de arranjos binários (de masculinidade e feminilidade), ao mesmo tempo em que observamos a insurgência de formas de contestação e escape.

Objetivamos, portanto, a partir de um trabalho de imersão rápida em campo, observar as práticas pedagógicas de docentes da educação infantil no que se refere às questões de gênero ocorridas no cotidiano escolar, sendo registradas em um diário de memória em torno das vivências dos docentes-pesquisadores. Diante disso, ponderamos que a escola apresenta-se como sendo uma importante instituição que reitera ao mesmo tempo em que serve de território para contestações.

Método

O trabalho de observação foi tomado aqui como possibilidade de acompanhar os fluxos cotidianos balizados por normas, convenções, acordos e moralidades, não no sentido de ver no outro/ na outra um problema, mas de pensar a produção de problemas com estes/estas outros/outras. É uma espécie de estar junto, isto é, estar bem perto aos interlocutores para compreender suas experiências e a dimensão das práticas-vida vividas para/nestes grupo. Apesar da rápida inserção no

campo, esta experimentação de observação sobre o cotidiano escolar foi extremamente produtiva e potente, pois permitiu-nos um olhar-estar no campo de forma densa e com alguma profundidade. Nosso plano não traçou uma rota fixa. E isto nos permitiu a experiência da deriva e de perceber as movimentações que davam vida a aquele espaço.

Buscamos o encontro a partir de uma posição ética que compreendia os sujeitos como interlocutores/ras de uma experiência cultural que os atravessa e os posiciona em lugar de enunciação de discursos. Isto é, não operamos aqui com espaços e sujeitos a serem observados, mas pensar uma experiência sociocultural que movimenta vontades, desejos e práticas pedagógicas. Dessa maneira a pesquisa se fundamenta em um método de observação participante e seus princípios de análises recorrem aos estudos de gênero e sexualidade em uma perspectiva pós-estruturalista.

A observação participante de acordo com May (2001) pode ser conceituada como a maneira no qual um pesquisador começa um relacionamento em um determinado grupo ou ambiente a partir de uma aproximação entre os sujeitos envolvidos no seu dia a dia em situações naturais, com o objetivo de ampliar um entendimento específico sobre um determinado assunto observado naquele grupo.

Inspirados por Wenzel, Stigger e Meyer (2013) optamos por esse tipo de estudo por possibilitar uma observação e descrição detalhada de um contexto particular. Porém, com a intenção de investigar *no lugar* e não *o lugar*, observando as relações de gênero que ocorriam *na* escola; da mesma forma, as análises que foram efetuadas também não se focalizaram *nos sujeitos* e em *suas falas*, mas antes *nos discursos* e *nas representações* que davam sentido às suas falas e nas relações que os constituíam como sujeitos masculinos e femininos.

O contato com o campo auxilia-nos a produzir algo chamado de “diários de memórias” que se caracteriza pelo mesmo formato do diário de campo, feito a partir de reflexões diante do contato com as experiências vividas e dialogadas entre os autores sobre o campo sendo articulado posteriormente com as discussões teóricas.

As cenas escolhidas para compor o texto são intencionais e apesar de não se propor universalizações são corriqueiramente observadas no cotidiano escolar; provocando-nos/ convidando-nos a acompanhar e perceber como emerge aos nossos olhos, já marcados por leituras prévias, a forte naturalização engendrada nos atos e discurso da professora.

Resultados e Discussões

Instigados/as pelos professores durante a disciplina Estudos Sobre Construção de Gênero do curso de Mestrado em Psicologia realizamos uma pesquisa de observação participante com um olhar inspirado nos trabalhos etnográficos realizados em estudos de gênero e sexualidade. Optamos pelo ambiente escolar, por reconhecer este como o primeiro meio de educação formal vivenciada pelas crianças. A escola é tomada aqui como lugar de onde emergem as questões de gêneros marcando as diferenciações entre meninas e meninos quanto ao comportamento, vivências e atitudes dos discentes e docentes no contexto educacional, influenciando diretamente nos processos de subjetivação.

A escolha do local se deu a partir de experiências e práticas vivenciadas pelos/as pesquisadores/as como docentes no nível de Educação Infantil ao qual se encontram afastados atualmente para realização do Mestrado. Assim, após estudos de textos, debates e novos conhecimentos adquiridos durante a disciplina nos movimentamos na direção de olhares desviados e interessados desde o lugar de quem se ocupa com as marcas sociais de discursos que regulam os modos de vida desde os ideais regulatórios de gênero e do dispositivo da sexualidade.

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na periferia da cidade de Maracanaú, Ceará. Com o total de 72 alunos de classe social em situação de vulnerabilidade, 7 (sete) crianças com deficiência mas diagnosticada com laudo médico somente 1 (uma) com autismo. Divididos entre os turnos manhã e tarde nas turmas de Infantil-I (crianças com 3 anos e meio) e Infantil -II (Crianças com 4 anos e meio). O quadro de funcionários é composto somente por pessoas do gênero feminino, contando

com 3 professoras sendo duas regentes e uma do PLE (Programa de Leitura e Escrita) que fica em sala de aula nos dias de planejamento das professoras regentes, uma coordenadora, uma auxiliar de serviço e uma merendeira.

Sabe-se que a escola se apresenta em muitos espaços-tempos educacionais como uma instituição especializada na educação das novas gerações e que tem como uma de suas finalidades específicas atividades sistemáticas e programadas, com o intuito de formar os sujeitos na direção de habilidades sociais e de inteligibilidade cultural. Pressupomos que esse patrimônio educacional que é acessado pelas crianças, jovens e adultos, está concentrado no currículo escolar; entretanto nem sempre isso acontece, visto que o currículo escolar geralmente “não inclui” as experiências humanas mais significativas, mas apenas parcelas dessas experiências, aquelas que mais interessam aos grupos dominantes ou, de forma mais ampla, ao desejo do Estado.

Foucault (2004) nos faz pensar a Escola como aparelho de exame ininterrupto através da comparação de um com todos, a fim de medir e sancionar. Ao mesmo tempo em que o mestre transmite seu saber ele levanta um campo de conhecimentos a respeito dos alunos. A escola é o local de elaboração da pedagogia que passa a ser ciência.

Os saberes são assim adquiridos através da observação. Como aconteceu na medicina que aprendeu com os hospitais, na pedagogia que aprendeu com as escolas, na psiquiatria e psicologia que aprenderam com os loucos, as mulheres histéricas, etc. Cada indivíduo é um caso passível de ser mensurado, medido, comparado e, é passível de ser treinado, classificado, normalizado. Foucault (2004) afirma que o modelo coercitivo, corporal, solitário, secreto, do poder de punir substitui o modelo representativo, cênico, significativo, público e coletivo.

O espaço físico apresenta-se de forma precária, fazendo-nos lembrar da uma música, comumente cantada nas Escolas, que traduz um pouco de como foi construído esse ambiente escolar:

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto,
não tinha nada, ninguém podia entrar nela

não, porque na casa não tinha chão, ninguém podia dormir de rede porque na casa não tinha parede... (A casa, Vinícius de Moraes; 1970)

O espaço da escola que sediou a pesquisa passou por algumas transformações, na tentativa de adequação do espaço. Seu antigo prédio era uma casa de moradia que foi adaptada para acolher as crianças, onde os dois quartos se transformaram em salas de aulas minúsculas que por vez chegam a acomodar 18 crianças sem nenhum conforto; dois banheiros onde o primeiro localizado dentro da escola é utilizado pelas meninas e funcionárias e um segundo que foi construído ao lado de fora do prédio para ser usado pelos meninos. Esta arquitetura aponta-nos um esquadramento do espaço e desde já nos aponta a segregação entre os gêneros, delimitando a partir do espaço definido como possível para cada um.

A antiga sala de visita foi transformada em uma mini recepção para alunos/as e pais e a cozinha sofreu algumas mudanças estruturais, mas continuou com sua antiga função assim como a área que hoje serve como pátio para as crianças brincarem.

Ao chegarmos à escola por volta de 13h45min, em um dia chuvoso, deparamo-nos com a ansiedade e curiosidade, além de outros sentimentos que nos perpassavam naquele momento, visto que a pesquisadora (primeira autora deste trabalho) havia sido docente daquela instituição e retornara depois de algum tempo sem visitar a escola, tendo aquele ambiente como muito significativo.

Os pesquisadores foram bem acolhidos pelas docentes e por alguns alunos e alunas. Depois de muitas conversas, risadas e perguntas, nos deslocamos para uma sala de aula dando continuidade a pesquisa. Na busca por uma percepção diferenciada escolhemos a turma de Infantil-I (18 alunos) a qual não tínhamos nenhum tipo de contato com os/as alunos/as nem com a professora - educadora está que acaba de integrar o corpo docente da escola.

No momento da observação estavam em sala 10 alunos, desses 6 meninas e 4 meninos, que se preparavam-se para lanche. Fomos

apresentados/as à professora da turma pela coordenadora e logo explicamos o trabalho que buscávamos realizar ali. A professora não se opôs e nos acolheu dizendo para nos sentirmos a vontade, pois “*a casa era nossa*”. Agradecemos e sentamos próximos à porta e as crianças nesse momento voltaram seus olhares para nós, por vários fatores e um deles era o fato de sermos estranhos naquele espaço.

Logo a merendeira chamou a turma para lanche e assim começaram a se organizar em fila sem nenhum critério de tamanho ou gênero. Saímos de sala e acompanhamos a turma no percurso até a cozinha onde desfizeram a fila e se misturaram entre si mesmo com os olhares atravessados da professora que parecia não gostar muito daquele entrosamento e segurava pela mão algumas alunas, enquanto os meninos caminhavam sozinhos. Dessa maneira compartilhando do pensamento de Canen (2001), pensa-se que a escola pode ser um espaço de sociabilidade e formação do sujeito sendo produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação.

Ao retornarmos à sala de aula os/as alunos/as organizaram-se de maneira “livre”, meninos e meninas sem nenhuma regra nem intervenções, onde podemos perceber que certas diferenças de agrupamento não partem das crianças. Sobretudo a conduta da professora nos fez pensar na educação Infantil e em suas alianças com a heteronormatividade.

Uma destas evidências era perceptível na conduta da professora que acompanhava a turma. Seus gestos e propostas pedagógicas eram marcados por uma representação do gênero e docência que realoca a mulher numa posição de afeto e cuidado, percebemos a falta desse cuidar e afeto que incorporam os laços nesse nível de ensino no que se refere a professora da turma. Em muitos momentos a educadora ocupava-se dedicadamente às meninas, pois de acordo com seus argumentos elas são frágeis, sensíveis e precisam de um pouco mais de atenção. Os meninos, por outra parte, eram deixados de lado diante de situações que poderiam envolver algum risco, muito provavelmente porque nesta representação tivessem a obrigação de já serem independentes e fortes diante das adversidades.

Ao acompanhar a turma durante o recreio em sala de aula, já que o pátio e o terreno estavam molhados em virtude da chuva, observamos que no momento do brincar livre uma caixa com brinquedos foi colocada no chão e pouco a pouco as crianças escolhiam e saíam para outros locais da sala. Apesar da pouca opção de brinquedos existiam alguns bonecos e bonecas, blocos lógicos, carrinhos e quebra cabeça. Neste momento a professora observava as crianças e direcionava a cada um das possibilidades apresentadas do que era da menina e do que era do menino, reproduzindo uma diferenciação de corpos que se refere ao feminino ou masculino. Uma representação bastante distante daquela que compreende que o gênero não é dado a priori, nem mesmo é universal, e que o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (Goellner,2003).

Durante o direcionamento uma aluna se dirigiu a caixa e pegou um carrinho de cor azul, segurou e saiu para sentar-se à mesa onde começou a brincar sozinha, e tão logo foi indagada pela professora *“você vai brincar com esse carrinho?”* a criança respondeu que *“sim”* e voltou a brincar. A professora olhou para a pesquisadora e, balançando a cabeça com movimentos de negação disse: *“vai entender esses meninos, um monte de bonecas e ela pega um carrinho nem....se não tivesse boneca eu até que ficava calada...”* Nesse momento pudemos perceber mais uma vez as diferenciações normativas de gêneros que percorrem o ambiente da pedagogia escolar demarcando os corpos dessas crianças onde *“Com sua ênfase no sexual, “a diferença sexual” é antes de mas nada a diferença entre a mulher e o homem, o feminino e o masculino; e mesmo os conceitos mais abstratos de “diferenças sexuais” derivados não da biologia ou socialização, mas da significação e de efeitos discursivos...”* (Lauretis,1994).

Para Foucault (2007), discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. O discurso não representa uma realidade, mas constrói. Falar é fazer algo, é criar aquilo de que se fala.

A prática discursiva, constituída num processo histórico, em um tempo determinado, e num espaço delimitado, possui várias posições de subjetividade. Cada momento histórico possui suas verdades e seus saberes, que tanto podem ser aquilo que é dito quanto o que é calado, ou o que é dizível ou indizível em cada época.

Segundo Meyer (1996), tem-se o deslocamento dessa visão essencialista, do afastamento das posições binárias, as noções de homem e mulher e, portanto, a perspectiva de gênero vem sendo contestadas e dão lugar a algumas problematizações. O sujeito feminino já não é mais considerado como identidade individual, mas procura-se levar em conta os processos sociais que constituem os corpos e os sujeitos masculinos e femininos, com suas diferentes formas de viver essas masculinidades e feminilidades.

Isso nos leva a pensar também sobre os discursos (institucionais, artísticos (como cinema e literatura), entre outros), em sua totalidade que contribuem para perpetuar as diferenças estereotipadas impostas para diferenciar masculino e feminino. Suscita-nos a compartilhar dos elementos apresentados por Lauretis (1994) Inicialmente afirma ser o “Gênero é uma representação” e se concretiza no comportamento das pessoas. O Segundo traz “A representação do gênero é a sua construção” e evolui à medida que a sociedade também evolui. A Terceira destaca que a construção do gênero é ininterrupta. E por fim, afirma que a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução.

Os/as alunos/as brincavam entre si e a todo instante os grupos mistos eram feitos e desfeitos entre meninos e meninas; mas a cada pessoa que chegava à sala as crianças se dirigiam para mostrar o brinquedo, olhavam, sorriam e logo diziam para esta criança voltar a brincar com seu amiguinho ou amiguinha, direcionando-os para a formação de grupos por gêneros, esquecendo da própria socialização que requer a Educação Infantil.

Outro elemento na produção dos corpos gendrados pode ser percebido através das vestimentas das crianças. Em relação às meninas observamos que o modo como estavam vestidas as atrapalhava em algumas atividades como sentar-se ao chão e correr. A maioria das meninas

estavam usando saia, laço, gigolete e brincos, ou seja, objetos e adornos que informam algo sobre certa representação do gênero feminino, enquanto os meninos usavam short, tênis e camiseta que facilitava seus movimentos dentro e fora de sala. Fazendo-nos lembrar as “Tecnologias de Gênero” discutidas por Lauretis (1994) que traduz através da fala da autora que os instrumentos e técnicas legitimam e reiteram a posição que esses sujeitos ocupam na sociedade e que os determinam como tal.

Após o momento de brincar foi iniciada uma atividade que se chamava “*quem sou eu!*”, onde foi entregue a cada criança e de acordo com seu gênero uma folha que continha o rosto de uma menina e a outro o rosto de um menino. Elas e eles teriam que completar o corpo do desenho colando as partes que já estavam recortadas. Durante a explicação feita pela professora para as alunas e os alunos ela tentou chamar atenção de cada um dizendo: “*qual foi o desenho que a tia entregou para Maria?*” e teve como resposta: “*a menina tia...*” então voltou a perguntar: “*sabem por que a tia entregou o desenho da menina para Maria? porque a Maria é menina, então ela vai ter que colar o vestido rosa ou a camisa azul e o short preto no desenho dela?*” e foi logo respondida por um menino que disse: “*hora tia, o vestido né....porque só menina que usa vestido e tem roupa rosa, homem não usa isso e nem veste roupa rosa...*” assim a professora concordou e parabenizou o aluno dizendo: “*muito bem, ele soube responder porque presta atenção no que a tia fala...*”

Tal observação nos remete a pensar no que é ser “homem” e o que é ser “mulher”? Seria somente uma questão de gênero? Ou sexualidade? Tais questionamentos caracterizam de maneira vazia as vivências e experiências de cada sujeito que se constituirão e definirão dentro de uma dessas categorias (Scott,1995).

Ao final da aula todos se organizaram em fila onde independente do tamanho as meninas teriam que ir à frente e, atrás, se daria continuidade com os meninos. Todas e todos foram levadas/os ao pátio e ficaram esperando seus pais. Ao chegarem para buscar as crianças observamos modos distintos relacionados aos meninos e às meninas. Quando era uma menina o pai ou a mãe ia buscá-la no pátio, tirava a mochila das costas e segurava na mão. No caso dos meninos os pais gritavam o nome

lá do portão onde eles seguiam correndo em direção ao seu responsável. Ao se despedir dos alunos e das alunas a professora usava termos direcionados para cada um/a. Florzinha, linda, amada, princesa e rainha para as meninas e para os meninos: meu anjo, abençoado e campeão; fazendo assim um grande engendramento de sujeitos de acordo com as categorizações feitas por ela.

Considerações Finais

Pedagogias normativas nos capturam desde tenra idade, governados/as e domesticados/as pela heteronormatividade, pela suposta naturalidade, evidência de normalidade e incontestabilidade da heterossexualidade, compreendida como obrigatória (Rich, 2001) e seus engendramentos hetero/sexistas.

No entanto, consideramos que a Educação (Infantil), mesmo atormentada pelas pedagogias heteronormativas - que pressupõem diferenças ficcionadas nos corpos e desejos das crianças - é também o lugar privilegiado para a reversibilidade das normas. A escola pode ser também, nesses termos, uma heterotopia (Foucault, 2013), isto é, espaço-outro, um lugar outro e, talvez, um lugar sem lugar no plano do que se concebeu como um espaço de formação humana. Afinal, qual é a noção de humano compartilhada na escola contemporânea? Que corpos/vidas importam (Butler, 2010) e devem ser reconhecidas na escola?

Referências

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. IN: HOLANDA, Heloisa Buarque. **O feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 243-288. 1994

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. Sobre os limites discursivos do sexo. IN: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., pp.151-172. 2010.

- FOUCAULT, Michel . **De espaços outros. Estudos Avançados.** São Paulo. vol.27, n.79, pp. 113-122. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópoles. Editora Vozes. 2004.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. IN: HOLANDA, Heloisa Buarque. **O feminismo como crítica cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, pp.206-242.1994
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., pp.7-34. 2010.
- MAY, T. Pesquisa social. Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed, 2001.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera Regina (orgs.). **Gênero & saúde.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.41 -51.
- RICH, Adrienne. **Sangre, pan y poesia, prosa escogida 1979-1975** [1985]. Barcelona: Icaria Antrasyt, Mujeres, Voces y Propuestas, 2001.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.** Educ. e Realid. v.20, n.2, pp.71-99. 1995
- WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann . As (Des)Construções De Gênero E Sexualidade No Recreio Escolar. In: **Rev Brasileira Educ Fís Esporte,** (São Paulo) Jan-Mar;27(1):117-28, 2013.

Participações e resistências de meninas em aulas mistas de educação física numa escola pública de Goiânia, Goiás.

Adriano Martins Rodrigues dos Passos¹

Dos métodos ginásticos e esportes à Educação Física Escolar

Como parte das disciplinas que a escola contemporânea oferece a Educação Física (EF) originou-se de um processo de construção, assujeitamento, reconhecimento e enraizamento que remete aos séculos XVIII e XIX (SOARES, 2007). Nesse período as Ciências Naturais – Medicina, Biologia, Física, Química elaboraram e fundamentaram conceitos relativos ao corpo e sua utilização como força de trabalho na construção e manutenção do modo de produção capitalista. Cenário que institui o corpo como um componente orgânico capaz (e necessário) de ser investigado, analisado, explicado e, portanto, treinado através das irrefutáveis verdades construídas pelas ciências positivistas da época.

Se as descobertas científicas advindas do século XVIII direcionaram melhor a força de trabalho humano aumentando seu domínio sobre a natureza, elas também foram uma das formas da burguesia de sedimentar a exploração no corpo daquelas(es) que não possuíam os

1 Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (2002). Membro do Ser-Tão - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. E-mail: amrpassos@gmail.com

meios de produção. Trabalhadores(ras) passam a ser vistos(as) dentro de uma perspectiva de natureza individualista, na qual a desigualdade social era explicada por leis biológicas, o que imputava aos(às) mesmos(as) a responsabilidade no enfrentamento das péssimas condições de vida da época. Segundo Soares (2007), a abstração do elemento histórico-social do sujeito, capacitou o discurso a instaurar o sentido de que apenas as leis biológicas em si, eram capazes de demonstrar que as relações humanas não iam além do que pregava a natureza, que as mazelas vividas pelos(as) proletariados(as) eram resultado da sua falta de higiene, cuidado com o corpo, alimentação, saúde e não um resultado do processo de constituição da sociedade.

Sistema que contou com a ajuda da Educação Física para o reforço e legitimação das desigualdades sociais amparadas em diferenças biológicas, e em específico no aparato biológico do sexo. Conteúdos, didáticas e metodologias serviram para ajudar na fundamentação de “características tipicamente masculinas” como virilidade, força, agilidade, resistência e maior aporte da massa muscular, cabendo ao corpo feminino as incompletudes desses atributos nos quais as representações de debilidade, fragilidade e menor aporte de massa muscular eram e ainda são tidas como “tipicamente femininas”, sendo muitas vezes reforçadas no contexto escolar (SAYÃO, 2002).

Diante das “descobertas” e através da crença de uma suposta neutralidade das ciências, o progresso e o desenvolvimento foram os presentes requeridos ao novo modelo de produção. O que redefiniu novas condutas em relação ao corpo cobrando do mesmo uma economia do gesto e uso adequado do tempo, evitando para ambos o desperdício - tão caro ao modo de produção de mercadorias (GOELLNER, 2010). Para isso criam-se os métodos ginásticos (francês, sueco, alemão) e os esportes, que segundo Bourdieu (2004), seriam práticas classificadas, classificantes e classificadoras usadas de formas distintas pelas classes sociais dominantes para denotar seus *habitus* e, por conseguinte a estratificação social dada pelo capital: econômico, cultural e social.

Pelo fato de que os agentes apreendem os objetos através dos esquemas de percepção e de apreciação de seus habitus, seria ingênuo supor que todos os praticantes do mesmo esporte – ou de qualquer outra prática – conferem o mesmo sentido à sua prática ou até mesmo, praticam, propriamente falando, a mesma prática. Seria fácil mostrar que as diferentes classes não estão de acordo em relação aos ganhos esperados da prática do esporte, tratando-se dos ganhos específicos – propriamente corporais que não são, de modo algum, objeto de discussão relativamente ao fato de serem reais ou imaginários já que são realmente visados tais como os efeitos sobre o corpo externo (por exemplo, a magreza, a elegância ou uma musculatura visível) ou os efeitos sobre o corpo interno (por exemplo, a saúde e o equilíbrio psíquico) – sem falar dos ganhos extrínsecos tais como as relações sociais que podem ser estabelecidas mediante a prática do esporte ou as vantagens econômicas e sociais que, em determinados casos, tal prática pode garantir (BOURDIEU, 2007, p. 198).

Tais confrontos estavam relacionados à baixa aceitação do esforço físico pela burguesia e pela crença de que tanto os métodos ginásticos quanto os esportes deveriam estar intimamente vinculados à construção marcadamente distinta de corpos masculinos e femininos. Quando a prática corporal era realizada pelas mulheres, o esforço físico era ainda menos aceito. Acreditava-se que eles poderiam “masculinizá-las” através do incremento da massa muscular e também do aumento de uma suposta agressividade. Características que não combinavam com a necessidade distintiva dos valores aristocráticos daquele período. Assim, o corpo da mulher se tornou alvo das assertivas que previam a proteção

aos órgãos reprodutores e de tudo aquilo que o universo social produzia e reproduzia como feminino – a incapacidade de suportar a dor, a fragilidade dos ossos e articulações, além da pressuposição de que as mulheres não possuíam capacidades de liderança ou raciocínio lógico, estando mais próximas da docilidade e afabilidade dos afazeres domésticos, processo que culminou com a incorporação (forçada) das mulheres de uma “pedagogia da domesticidade” (SAYÃO, 2002).

No Brasil, a EF proposta como método sistemático e de obrigatoriedade nas escolas ganhou contornos fortemente higienistas e eugenistas a partir do século XIX, sendo usada como ferramenta na imposição e controle familiar, corroborando com a constituição de uma população racial e socialmente identificada com a classe dominante europeia (GOELLNER, 2008), tomando a escola como um *locus* para suas intervenções.

Na ambiência escolar e fora dela, os exercícios físicos deveriam ser distintos, ou seja, aos meninos caberiam marchas, flexões, agachamentos – tudo em estreita relação com as regras militares e com as representações de masculinidades ensejadas à época. Já as meninas deveriam praticar exercícios que primassem pela delicadeza e o “respeito às formas femininas” através de exercícios rítmico-expressivos e de baixo contato corporal (SARAIVA, 2002, 2005; SAYÃO, 2002).

Se os métodos ginásticos preconizavam movimentos masculinos e femininos, os esportes ao entrarem no contexto escolar, em meados da década de 1930, também mantiveram essa ordenação, pois lá ajudaram a condensar os discursos acerca das “diferenças naturais entre os sexos”, postando meninos como velozes, resistentes, fortes e propensos ao contato físico e meninas como delicadas, suaves, expressivas, ritmadas, pouco aptas às lutas e à liderança (SOUSA & ALTMANN, 1999). Distinções que, em 1941, foram ratificadas pelo Conselho Nacional de Desporto ao oficializar a interdição das mulheres em algumas práticas esportivas, tais como boxe, futebol, *rugby*, *water-polo* e salto com vara (GOELLNER, 2005). Discurso que vigorou até o final da década de 1970 e que ajudou a manter as mulheres como perdedoras, uma vez que seu “corpo frágil” não poderia ser comparado ao “corpo forte” dos

homens e nem deveria ser colocado nas mesmas situações (SOUSA & ALTMANN, 1999).

Os loci das participações e das resistências

Os enunciados que promoveram a confecção deste trabalho são frutos de observações participantes, uma entrevista semiestruturada realizada com o(a) docente de Educação Física e análises do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, sob o protocolo número 062/13, este trabalho resguardou a identidade de todos(as) os(as) participantes através de pseudônimos, além de informar, com antecedência, dos possíveis contratempos e desconfortos. Ademais, todos(as) os(as) participantes tiveram a liberdade de negar ou não suas respostas aos questionamentos, bem como de participarem ou não das observações, sem que sofressem qualquer tipo de sanção.

A Escola Estrela Azul (EEA)², construída em 1977, possuía até o ano de 2012³, 1079 alunos(as) lotados(as) em 14 salas de aula separadas dos outros ambientes por portões e grades. Integrante do quadro das escolas administradas pelo Governo do Estado de Goiás, a EEA situa-se no Jardim América, maior bairro da Região Metropolitana da cidade de Goiânia, tendo aproximadamente 41.012 habitantes, com 19.024 homens e 21.988 mulheres (GOIÂNIA, 2010).

Em todas as aulas observadas na EEA os rituais eram os mesmos: o turno vespertino iniciava às treze horas, após o toque de uma sirene, quando o corpo discente adentrava o ambiente escolar sempre pelo mesmo portão. Todo o trânsito era mediado, direcionado e vigiado por auxiliares pedagógicas(os) que ficavam postadas(os) nos corredores e portões. Durante esse processo as(os) docentes ficavam na “sala dos professores” onde organizavam os materiais pedagógicos a serem utilizados nas aulas, conversavam acerca do comportamento do alunado,

2 Nome fictício.

3 Ano de referência do Projeto Político Pedagógico.

recebiam comunicados ou orientações da coordenação pedagógica ou simplesmente aguardavam o momento de subir para as salas de aula.

Na sala de aula, a professora de EF sempre que chegava pedia silêncio, exigia que todas(os) se sentassem em seus lugares. A princípio acreditei que os espaços não eram pré-determinados - parecia que tanto meninas quanto meninos sentavam onde queriam, mas durante minhas observações pude notar que o alunado tendia escolher sempre os mesmos locais ou o mesmo grupo de amigos para sentarem próximos. Desse modo, a conformação espaço-social não mudava muito, pois na fileira da frente sempre sentavam mais meninas e a do fundo era composta, em sua grande maioria, por meninos. Frequentemente alunos e alunas sentavam juntos, cenário que segundo Corsino & Auad (2012), favorece as *misturas*. Todavia, essa proximidade só era permitida se eles(as) não “atrapalhassem” o bom andamento da aula, de maneira que a *separação* era sempre uma possibilidade iminente.

Apesar de certa movimentação dentro da sala, feita quase que exclusivamente pelos meninos, ninguém saía ou entrava sem ser visto pela professora, haja vista que a mesa na qual a docente sentava estava sempre posicionada de tal forma que ela visualizava não só quem entrava e saía, mas também toda a movimentação dentro da sala. Espaço que era composto por um quadro branco, duas grandes janelas, cerca de 40 carteiras (dispostas em fila), três ventiladores de teto. Uma das salas ainda contava com um quadro negro antigo (substituído pelo quadro branco), no qual se podia ler inúmeros escritos feitos com corretor líquido, conhecido popularmente por *liquid paper*, dentre eles xingamentos, acusações de cunho sexual (fulano é gay ou ciclana é puta), mensagens de amor entre meninas e meninos e também o nome de alunos(as) que já haviam estudado ou ainda estudavam naquele ambiente. Enfim, a sala de aula ainda que parecesse bagunçada ou barulhenta era um local bastante normativo, possuindo enquadramentos muito recorrentes.

Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar,
um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos;
decompor as implantações coletivas;

analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpo ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. (FOUCAULT, 2011, p. 138).

Esse ordenamento disciplinar, bem como as divisões observadas nas aulas teóricas, também era replicado nas aulas práticas (filas, círculos, duplas, trios). Tanto em uma quanto na outra, as hierarquizações pelo sexo, as relações de gênero e sexualidade eram passíveis de serem observadas. Contudo, pareceu-me claro que dentro da sala de aula as meninas eram mais escutadas e participativas do que na quadra poliesportiva. Na sala de aula elas emprestavam seus cadernos para que os colegas (a grande maioria meninos) pudessem copiar as respostas ou o conteúdo de uma aula anterior. Por seus cadernos e por suas intervenções, as alunas eram constantemente elogiadas, já que elas pareciam ser mais organizadas e caprichosas do que os meninos. Conjectura também observada por várias pesquisadoras como: Reis & Paraíso (2012), ao presenciarem que a “menina-aluna” era constituída e construída como mais disciplinada e mais responsável no contexto escolar. Por Abramovay, Castro & Silva (2004), ao observarem que as(os) docentes costumavam tratar diferentemente meninas ao exigir delas mais organização e disciplina, além de entenderem que os tipos de inteligência – corporal, cognitiva, artística – eram dados “naturais” vinculados ao sexo do(as) discentes. Pela pesquisa realizada por Auad (2006), que constatou que as meninas eram vistas como responsáveis pela organização e pelo silêncio dentro da sala, e que elas recebiam diferentes expectativas e incentivos educacionais.

Se as meninas eram tidas como mais organizadas e disciplinadas nas atividades teóricas, isso não se repetia em suas participações quando

a professora propunha a análise dos resultados de dois testes: Cooper⁴⁵ e Índice de Massa Corporal⁶. O Teste de Cooper consistia em correr/andar na calçada externa da escola a maior distância possível durante um período de 12' (doze minutos) e teve como objetivo avaliar a capacidade cardiorrespiratória dos(as) discentes, bem como ensiná-los(as) a calcular a distância percorrida em relação ao tempo cronometrado.

Se durante a apresentação dos resultados da prova de aptidão cardiorrespiratória os alunos denotavam uma movimentação e uma participação mais intensa isso não foi visto com as alunas. Enquanto os meninos tendiam comparar entre si seus resultados “atléticos”, falando vem voz alta a distância percorrida, as meninas expunham timidamente seus feitos, conversando sempre em voz baixa com outras alunas. Em nenhum momento observei as alunas comparando os seus resultados com os alunos e vice-versa. Na verdade, o sexo feminino apareceu apenas quando a professora lançou mão da queda de uma das alunas. O fato ocorreu durante o teste e serviu para reforçar que a menina que havia caído era “molenga demais”.

Outro momento bastante peculiar na participação das(os) discentes foi quando a professora solicitou que elas(es) calculassem o Índice de Massa Corporal (IMC) - fórmula comumente utilizada para averiguar a relação entre o peso e altura em adultos⁷. O IMC tem sido utilizado de modo muitas vezes incorreto e acrítico, pois alguns(mas) docentes ainda não se atentaram para o fato de que a fórmula do IMC apresenta várias

4 Teste de Corrida ou Caminhada de 12 minutos: foi criado na década de 1960 e depois modificado e popularizado na década de 1970 por Kenneth H. Cooper. Cabe ressaltar que esse teste foi feito estimando a capacidade respiratória de 115 oficiais da Força Aérea e do Exército Americano, com idades médias de 22 anos (QUEIROGA, 2005, p. 175).

5 A tabela utilizada pode ser consultada em: PITANGA, F. J. G. Testes, medidas e avaliação em educação física e esportes. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2005, p. 145.

6 A tabela pode ser acessada em: WHO – World Health Organization. BMI Classification (Online). Disponível em: http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html Acesso em: 12 jan. 2014.

7 O IMC ou Índice de Quetelet foi criado pelo estatístico belga Adolph Quetelet, no século XIX, e é obtido dividindo o peso corporal pela estatura em metros elevada ao quadrado (QUEIROGA, 2005, p. 10-11).

limitações. Dentre elas a de que em grupos como crianças e adolescentes, por causa do crescimento e mudanças morfológicas constantes, a leitura dos resultados precisa ser sempre adaptada. Além disso, o IMC não é uma ferramenta confiável para discernir se uma pessoa é obesa ou magra, uma vez que seus resultados apenas delimitam uma relação quantitativa entre o peso e altura, ou seja, essa fórmula não é capaz de prever se o peso mensurado é composto de tecido muscular (massa magra) ou de tecido adiposo (massa gorda).

Assim, ao utilizar o IMC como ferramenta de análise da morfologia, a professora incorreu no engano/esquecimento de não problematizar como essa fórmula poderia reiterar padrões (normalizantes e normativos). Processo que ficou evidente em dois momentos das aulas: no primeiro os alunos sempre comparavam entre si o IMC, não se importando muito com os resultados. Na verdade, os meninos utilizavam os dados para o reforço de suas masculinidades e também da forma distintiva que os mesmos tratavam seus corpos perante o grupo, e isso ficou claro quando a professora, ao explicar que o IMC para uma pessoa “saudável”, deveria estar entre 18,9 a 24,9 kg/m², foi interpelada por um aluno que disse: “O do Manoel⁸ é 24!” ao passo que o Manoel respondeu: “Só meu coco esquerdo pesa isso!” (Diário de Campo, 11/03/2013). Atitude que tangencia com os achados de Abramovay (2010, p. 361), já que para a autora “mostrar-se forte e potente tem sido um elemento bastante valorizado para o masculino e [...] continua simbolizando virilidade e macheza entre o alunado”.

Em contrapartida, nesse mesmo cenário, pude observar uma grande inquietação das alunas que ao analisarem os seus resultados pareciam muito incomodadas com o peso e a morfologia de seus corpos. Segundo Di Flora (2012), esse comportamento advém da transformação do corpo feminino num objeto de fetiche a serviço da lógica e das exigências de um mercado que cada vez mais o consome. Já Andrade (2004), expõe que os corpos femininos são construídos por discursos advindos das mais variadas instâncias e que o corpo saudável, magro

8 Nome fictício.

e malhado tem sido ensinado como forma de controlar os anseios e impulsos historicamente atribuídos às mulheres.

Foucault (1979), ao analisar as formas como o poder se dissipa, observou que estamos a cada dia sendo estimulados aos padrões corporais, mas não qualquer padrão, e sim de um corpo que seja “magro, bronzeado e bonito”. Dessa forma, acredito que Teste de Cooper e o IMC, quando repassados de forma acrítica, podem contribuir para reiterar as hierarquias baseadas no sexo biológico e também aquelas baseadas nas interseccionalidades de gênero, raça, morfologia corporal, classe social, faixa etária, orientação sexual, etc. De acordo com Louro (2011, p. 50-5, grifos no original), “a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder [e que] a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência”. Diferença que para Derrida (1972, 1991), seria a materialização dos posicionamentos hierárquicos clássicos dados pelos binarismos. Conforme o filósofo, diante dessa conjuntura é necessário que desconstruamos esses posicionamentos, pois além de miná-los devemos também invertê-los, utilizando para isso a própria instabilidade que o posicionamento possui.

Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face-a-face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda o outro (axiologicamente, logicamente, etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição binária é, em primeiro lugar, em um dado momento, inverter a hierarquia. (DERRIDA, 1972, p. 56-57 – tradução minha).

A partir das colocações de Derrida e Louro, observaremos que as tabelas e quadros utilizados como parâmetros de avaliação pela EF, são todos construídos a partir da oposição binária (homem/mulher; forte/fraco; apto/inapto; rápido/lento) com a função de posicionar

e diferenciar os indivíduos. Seja para a avaliação da força, velocidade, resistência; para averiguação da composição corporal (massas muscular, óssea, adiposa); para a medida de circunferências (abdominal, quadril, ósseas, musculares) ou para mesmo para a avaliação de capacidades físicas tidas como “femininas” como a flexibilidade; todos os dados, quadros, tabelas e testes instituem o sexo masculino como ente original e o sexo feminino como sua derivação, ou seja, o “segundo sexo”.

E isso foi visto na tabela avaliativa para o Teste de Cooper, na qual, além da sólida oposição homens/mulheres, o condicionamento físico proposto ia do “muito fraco”, “fraco”, “aceitável”, “bom” ao “excelente” de acordo com o resultado da distância percorrida nos 12 minutos do teste. Nessa tabela um menino de 13 a 19 anos será avaliado como “muito fraco” se correr/andar uma distância menor do que 2.090 metros, enquanto uma menina nessa mesma idade será também considerada “muito fraca” se correr/andar uma distância menor do que 1.610 metros (uma diferença de 480 metros entre os sexos). Ora, daí pergunta-se: quais prerrogativas “científicas” deram fundamentação para que meninos corram 480 metros a mais do que as meninas, sendo mesmo assim considerados “muito fracos”? Como explicar que ao correr um metro a mais (2.091 metros para meninos e 1.611 metros para meninas) o resultado mude de “muito fraco” para “fraco”? Como poderíamos compreender que a diferença que permite a passagem de um estágio para outro seja constante (sempre um metro), independente da enorme diferença (480 metros) e das inúmeras interseccionalidades observadas entre os sexos? Ademais, o enquadramento proposto pela tabela não seria mais uma ferramenta para dizer que os sexos apresentam diferenças “naturais”, inatas? E por fim, será que essas diferenças poderiam ser assim tão nítidas e facilmente comprovadas? Talvez por isso Fausto-Sterling (2001, p. 19) afirme:

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.

Nesse sentido, parece-me que o Teste de Cooper – apresenta, reitera e legitima os discursos que são recorrentes nas ciências biológicas. Discursos que se baseiam em diferenças na constituição fisiológica, anatômica e funcional de homens e mulheres, e que a EF, através de livros como *Fisiologia do Exercício*, *Fisiologia do Esporte*, dentre outros, se apodera e tende manter acriticamente dentro do contexto escolar. Dentre tais discursos citarei dois que me pareceram particularmente problemáticos:

A maior parte dos dados quantitativos citados neste capítulo referem-se ao atleta jovem, do sexo masculino, não porque é desejável que apenas esses valores sejam conhecidos, mas porque foi nessa classe de atletas que medidas comparativas, relativamente completas, foram realizadas. Contudo, para as medidas que foram realizadas no sexo feminino, quase que exatamente os mesmos princípios fisiológicos estão em jogo, exceto por diferenças quantitativas determinadas pelas diferenças do peso corporal, pela composição do corpo e presença ou ausência do hormônio sexual masculino testosterona. Em geral, a maior parte dos resultados quantitativos – tais como a força muscular, a ventilação pulmonar e o débito cardíaco, todos relacionados principalmente à massa muscular –, quando referentes a pessoas do sexo feminino, ficarão compreendidos entre dois terços a três quartos dos valores respectivos, medidos em pessoas do sexo masculino. (GUYTON, 2011, p. 530, grifos meus).

Não existe qualquer dúvida de que a testosterona promove agressividade, enquanto que o estrogênio está associado a um temperamento dócil. Certamente, uma grande parte do esporte competitivo é o espírito agressivo que força a pessoa até seu esforço máximo, muitas vezes à custa de uma judiciosa moderação (GUYTON, 2011, p. 531).

Ainda conforme Fausto-Sterling (2001), os discursos que determinam o que é masculino e feminino, feitos através do nível circulante de um determinado hormônio, são certamente resultantes de nossas próprias crenças sobre o gênero, pois rotular alguém como homem ou mulher é, antes de tudo, uma decisão social e não científica. Segundo a pesquisadora a própria escolha de um determinado componente químico-biológico como responsável por uma característica específica em detrimento à outra é passível de questionamento. A testosterona, por exemplo, antes de ter sido instituída como hormônio sexual, poderia ter sido classificada como um hormônio do crescimento de tecidos, uma vez que ela também desempenha essa função.

No que concerne também ao IMC, poderíamos pensar a partir de Foucault (1979), que estamos a cada dia sendo estimulados aos padrões, que a utilização do IMC pode ser vista então, como mais uma das ferramentas desse controle, já que o corpo obeso é visto pela sociedade contemporânea como propenso às doenças e como atributo de indivíduos que não tem controle sobre suas próprias vidas. Sobre isso Butler (2001), já enfatizara que devemos sempre pensar como e para que finalidade os corpos são ou não construídos. Que também devemos estar atentos como os corpos que fracassam nessa construção qualificam aqueles que são exitosos na materialização das normas. Processo que para a filósofa culmina com a inteligibilidade de alguns corpos em detrimento a outros.

Considerações finais

Partindo do entendimento de que os discursos nunca são originais, que eles sempre nascerão e reenviarão a outros, parece claro que a Educação Física ao utilizá-los acriticamente poderá ajudar na manutenção das hierarquias baseadas no aparato do sexo. E se esses discursos são constantemente reiterados no ambiente legitimado e legitimador da escola, esse processo poderá constituir, construir e definir os sujeitos como aptos, inaptos, fortes, fracos, homens, mulheres, consubstanciando ainda mais as oposições binárias e mantendo o entendimento de que o mundo se divide entre dois possíveis campos e, portanto, aqueles(as) que não se adequarem às esses dois campos estarão fadados(as) ao fracasso social, ou no mínimo, que suas existências não possuem o mesmo peso daquelas dadas pelos “corpos que importam”. Ademais, parece-me importante insistir que as resistências e as participações tanto das alunas quanto dos alunos, devem ser lidas como possibilidades críticas para o processo educacional - uma via de mão dupla ou mesmo caótica, na qual as negociações são possibilitadas pelos capitais sociais, culturais e econômicos de seus sujeitos. Além disso, faz-se relevante reforçar que as resistências das alunas na escola pesquisada constituíram formas muito visíveis de dizer que ser o “segundo sexo” não é uma condição “natural”, mas sim uma conformação capaz e constantemente utilizada para mantê-las à deriva do sexo masculino.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004;

ABRAMOVAY, Miriam, (Coord). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha, Priscila Pinto Calaf – 2 ed. Brasília: SEEDF, 2010;

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: **Corpo, gênero e sexualidade**. Org. Dagmar Estermann Meyer & Rosângela de Fátima Rodrigues Soares. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-118;

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51) – set/dez. 2006. p. 137-149;

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007;

_____. Programa para uma sociologia do esporte. In: **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 207-220;

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, G.L. (Org.). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172;

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012;

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991;

_____. **Positions**. France – Paris: Les Éditions de Minuit (Collection 'Critique'), 1972;

DI FLORA, Marilene C. **Mulher, mídia e erotismo no contexto do capitalismo tardio**. Disponível em: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/cb/MULHER_e_Midia.pdf Acesso em 26 jul. 2012;

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **cadernos pagu**. n. 17-18, 2001/02, p. 9-79;

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011;

_____. **Microfísica do Poder**. 23 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979;

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. LOURO, G. L. et al (Orgs). 6 ed. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 28-40;

_____. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: Esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do Século XX. **Revista de História do Esporte**. v. 1, n. 1, jun/2008;

_____. Mulher e Esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar à prática**. v. 8, n. 1, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/106> Acesso em: 27 de jun. 2013;

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. **Anuário Estatístico de Goiânia (2010)**. Disponível em: http://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/_html/d_bairros.html Acesso em 17 set. 2013;

GUYTON, Arthur C. **Fisiologia Humana**. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011;

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011;

QUEIROGA, Marcos Roberto. **Testes e Medidas para Avaliação da Aptidão Física Relacionada à Saúde em Adultos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005;

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino/ativo, feminino/passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, set/dez. 2012, p. 236-255;

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, (Coleção Educação Física);

_____. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. n. 19, ano XIII, Dez. 2002;

SAYÃO, Débora Thomé. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer? **Motrivivência**. n. 19, ano XIII, dez. 2002;

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007;

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto/1999.

Pilates: uma prática corporal feminina?

Jordana R. Bittencourt¹
Paula Regina C. Ribeiro²

Introdução

Os corpos, na contemporaneidade, ocupam uma centralidade nas relações sociais. Pois, é através dele que nos expressamos, interagimos socialmente e construímos nossa subjetividade.

Assim como, o corpo produz significados que produzirão condutas e práticas dentro do grupo social do qual faz parte, também é verdade que ele reproduz os sentidos circulantes. Nesse sentido, o corpo possibilita a inscrição das marcas que aproximam ou distanciam os sujeitos, muitas vezes, buscadas através de práticas que sujeitam o corpo, de acordo com o momento cultural e histórico vivenciado.

Nessa perspectiva, compreendemos as atividades físicas como uma dessas práticas de sujeição corporal que contribui diretamente na constituição de nossa subjetividade, construídas e produzidas seguindo critérios que levam em consideração o corpo e o seu desempenho físico. Tomando o Método Pilates como uma dessas práticas, ou seja, uma prática de ascese contemporânea, em que, há a sujeição do corpo em nome de uma melhor qualidade de vida, de saúde e de otimização da

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG/ jordana_rb@yahoo.com.br

2 Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Professora do Instituto de Educação e dos PPG Educação, Educação em Ciências e Educação Ambiental da FURG./ pribeiro@vetorial.net

aparência e, que sofre atravessamentos por questões de gênero, pois, há um enaltecimento feminino nesta prática. Este artigo busca analisar de que forma o Método Pilates é direcionado às mulheres e de que forma estes discursos constituem as representações de corpos presentes na nossa sociedade. Nesse sentido, a centralidade da análise recai sobre a mídia, mais especificamente sobre a revista Boa Forma, por considerá-la uma revista de ampla visibilidade voltada ao público feminino que despende à atividade física um papel central na constituição de condutas e comportamentos, onde, o Método Pilates vem configurando um local privilegiado para criar sentidos sobre o corpo da mulher.

Na cultura contemporânea a mídia possui uma centralidade nos processos educativos, por disseminar um grande volume de informação repleto de significados que produzem modos de ser e estar no mundo, construindo assim conformações de corpos e de feminilidades. Assim, nossas análises centram-se em explorar como os discursos presentes na revista Boa Forma, na sessão *fitness*, constituem as representações de corpos presentes na nossa sociedade. Para tanto, realizamos uma pesquisa de junho de 2011 a dezembro de 2013. A análise está pautada nas análises discursivas numa perspectiva culturalista.

A escolha para análise desta modalidade de atividade física justifica-se porque na cena contemporânea brasileira essa prática é apresentada como um espaço feminino, e percebendo as atividades físicas como espaços generificados, percebe-se que há uma representação específica de mulher e de corpo, silenciando as outras múltiplas representações de corpos e de gêneros existentes.

Entendendo o método pilates como uma prática corporal generificada na mídia

O Método Pilates caracteriza-se por ser uma técnica dinâmica de baixo impacto que trabalha força, alongamento, flexibilidade e equilíbrio, com fins de condicionamento físico ou reabilitação terapêutica.

O Método foi desenvolvido por um alemão, Joseph Pilates, durante a Primeira Guerra Mundial. Joseph e outros alemães ficaram

presos por um certo tempo no campo de Concentração de Lancaster. Nesse período, ele desenvolveu uma série de exercícios que ele mesmo realizava e aplicava em outras pessoas, com a finalidade de manterem-se saudáveis e, foi justamente o que aconteceu, pois, uma epidemia de gripe assolou muitas pessoas neste Campo de Concentração, levando muitas delas ao óbito, no entanto, os que praticavam o Método sobreviveram. Joseph utilizou-se de camas e outros objetos para construir os aparelhos, que até hoje são utilizados nos estúdios de Pilates. Em 1923, mudou-se para Nova Iorque e abriu seu primeiro estúdio de Pilates, mas seu trabalho só começou a ter repercussão na década de 1940 principalmente entre os bailarinos americanos.

Somente na década de 1990 é que o Método chega ao Brasil e, com o passar do tempo, fundamentado pelo discurso médico científico, passa a ganhar espaço e popularidade na sociedade brasileira, principalmente através da mídia, seja pelos resultados obtidos com a otimização do cuidado com a saúde, seja pelos resultados na estética corporal. Atrelado a isto, a adesão de celebridades ao Método, na sua maior parte formada por mulheres, contribuiu para que o Pilates ganhasse cada vez mais destaque, nas revistas de fitness, beleza e comportamento.

A mídia impressa ensinando condutas

As revistas, assim como várias outras produções – jornais, programas televisivos, charges, filmes, entre outras – são artefatos culturais, resultado de uma construção cultural, que contém pedagogias culturais que ensinam e, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados e conhecimentos. Assim, a educação dos corpos não se restringe somente ao âmbito da escola. “Somos constantemente bombardeadas por informações que nos chegam principalmente através da mídia e que nos ensinam como devemos nos relacionar com o mundo; informações que se pretendem verdadeiras e universais” (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003, p.110).

Deste modo, é possível pensar as revistas como artefatos que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais, ou seja, ensinam e produzem determinados conhecimentos e práticas de como lidar com os corpos, a saúde e o Pilates.

Nesse sentido, é importante problematizar o quanto as revistas voltadas para o público feminino norteiam comportamentos e condutas, que além de ensinar como lidar com o corpo também ensinam como é ser mulher na nossa sociedade.

Somos constantemente lembradas do nosso direito de construir nossos corpos e subjetividades em nome da saúde e da beleza, visto que, o corpo feminino atualmente apresenta um sentido próprio. Os resultados do investimento contínuo sobre a corporeidade demandam um trabalho infinito e empenho particular de cada mulher.

Nos últimos tempos, cresceu o interesse das mulheres em relação aos cuidados com o corpo tanto no que tange a saúde assim como no que diz respeito a aparência, concomitantemente ao aperfeiçoamento das transmissões de informações sobre esses temas.

A partir dessas preocupações são desencadeadas medidas que viabilizam a otimização do corpo, atendendo não somente a essas necessidades, mas às que estiverem em alta no momento. Assim, as atividades físicas acabam assumindo um alto valor de mercado por instituir a alteração dos traços inscritos na aparência que distanciam ou integram simbolicamente indivíduos, de uma mesma comunidade. Conforme Sant'anna (1995), as técnicas corporais podem ser modos de afiliação ou separação, integrando simbolicamente o indivíduo no interior de uma determinada comunidade.

Em outros tempos, às mulheres não era recomendado qualquer atividade física, concepção fundamentada em discursos que viam na estrutura física feminina toda sua incapacidade anatômica e fisiológica para a prática, visto que esta poderia interferir em sua capacidade reprodutiva. Conforme Louro; Neckel e Goellner (2003, p.31),

[...] por muito tempo as atividades corporais e esportivas (a ginástica, os esportes e as lutas) não eram recomendadas às mulheres porque poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo considerado mais frágil em relação ao masculino. Centradas em explicações biológicas,

mais especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia[...].

Por muito tempo as mulheres foram desestimuladas e desencorajadas a aderirem a qualquer prática física, atualmente estas são alvos constantes de campanhas públicas e privadas de promoção à saúde, no qual a atividade física tornou-se um meio para atingir níveis satisfatórios de saúde e qualidade de vida. A razão para tal deslocamento é a contemporânea compreensão dinâmica do corpo, em que, o movimento passou a ser sinônimo de saúde. Conforme Sant’anna (1995, p. 93) “a medicina fez do movimento corporal um signo essencial de saúde, um modo fundamental de expressão da vida”.

Percebemos o quanto concepções sobre saúde, eram e ainda são determinantes em nortear comportamentos e condutas. Por mais que, algumas concepções sobre o corpo da mulher tenham deixado de existir, ainda hoje os discursos de saúde legitimam condutas e práticas que são destinadas às mulheres, na medida que, a gestação ainda é alvo de atenção. Segundo Louro; Neckel e Goellner (2003, p.38)

O corpo que hoje temos, vivemos e sentimos incorporou muito dos valores em voga naquele tempo. Alguns destes valores guardaram em nós suas reminiscências, outros perderam importância ou deles não sobraram vestígios. Representações de beleza, saúde, doença, vida, juventude, virilidade, entre outras, não deixaram de existir, apenas transmudaram-se, incorporaram outros contornos, produziram outros corpos.

Nesse sentido, compreendemos que a atenção dedicada à saúde feminina ainda existe, entretanto o corpo feminino assim como as atividades físicas apresentam uma complexidade outrora inimaginável.

A atividade física passa a ser compreendida como sinônimo de saúde, e nesse sentido as mulheres passam a fazer parte deste universo *fitness* valendo-se de discursos de saúde que legitimam suas práticas. No entanto, o entendimento sobre o movimento corporal e sobre atividade física não restringem-se somente à saúde, também é indispensável quando o anseio é um corpo belo, forte e saudável.

As preocupações com a saúde e com a beleza passam a ser motivo de engajamento pessoal exigindo dedicação e empenho particular em práticas corporais, onde o autogoverno e o cuidado de si assumem valores determinantes na interação social.

Práticas que visam a saúde e a beleza demandam empenho e dedicação, quem não obtém um bom resultado é percebido como aquele que não assumiu o seu compromisso individual de forma eficiente, sendo responsável direto por sua saúde e beleza. Conforme Ortega (2008, p. 47), “a ideologia da saúde e da perfeição corporal nos faz acreditar que uma saúde pobre se deriva exclusivamente de uma falha de caráter, um defeito de personalidade, uma fraqueza individual, uma falta de vontade”.

A ideia de autonomia dos sujeitos é o ponto fundamental na concepção de promoção da saúde e da otimização da aparência, em que, ferramentas educativas são instituídas com o intuito de identificar os fatores desfavoráveis que influenciem negativamente tanto na saúde como na aparência e pôr em prática as medidas necessárias para alterar o que compreende-se como indesejável. Para Ortega (2008, p. 35), “a valorização da autonomia devolve ao indivíduo a responsabilidade por sua saúde, reduzindo a pressão exercida sobre o sistema público”. Condutas baseadas em perspectivas econômicas fomentam constantemente práticas de autocuidado como parte de eximir o Estado de certos custos com os sistemas públicos de saúde. No entanto, é impossível conceber o conceito de saúde sem pensar na condição social, cultural e ambiental que estamos imersos.

Vivemos em uma sociedade que sustenta posturas individualizadas de identidades diante da dimensão subjetiva de saúde e de beleza que acaba responsabilizando os sujeitos pelos resultados obtidos tanto

em sua saúde quanto em sua aparência, sejam estes positivos ou negativos, através de valores concebidos e direcionados para a coletividade.

Se em outros tempos, os discursos de beleza eram tímidos e só eram vistos associados aos discursos de saúde, hoje eles estão mais ousados, a maior parte deles, são despojados de censuras ou apreciações desfavoráveis. Conforme Sant'anna (1995, p. 129)

No final da década de 50, a beleza parece ter se tornado um 'direito' inalienável de toda a mulher, algo que depende unicamente dela: 'hoje é feia somente quem quer', por conseguinte, recusar o embelezamento denota uma negligência feminina que deve ser combatida.

Atualmente percebemos a beleza como aquilo que conseguimos otimizar ou a maneira como conseguimos potencializar algumas características congênitas, através de práticas ascéticas contemporâneas, que sujeitam o indivíduo dentro dos preceitos sociais vigentes. Nessa perspectiva, o Método Pilates torna-se uma alternativa para consolidar o desejo de ser e estar bela, visto que, os traços inscritos na aparência distanciam ou integram simbolicamente indivíduos, de uma mesma comunidade. Práticas corporais que contemplem a modelação dos traços físicos acabam por intermediar a transformação corporal que não consiste somente em alterar uma característica física, mas em alterar principalmente a relação do indivíduo com o mundo, assim como a influência social que ele possui.

Através das condutas e práticas corporais que embelezam, por meio de alterações das características físicas, é que se fortalece a cultura do autocuidado, em que, a principal responsável por esta produção é a própria mulher. Principiam-se então os discursos que ressalvam a importância do cuidado de si para se atingir uma "boa" aparência. O corpo belo não determina somente uma imagem a ser seguida, mas produz e reproduz formas de viver. A mulher torna-se então, a única responsável pelo cuidado de si e demonstra seu sucesso ou fracasso frente

aos resultados por ela obtidos na garantia de sua beleza, saúde e qualidade de vida; assim como, diante da construção de sua subjetividade e sua autonomia dentro da sociedade.

Algumas análises

A mídia, com sua capacidade educativa, contribui diretamente na compreensão comum do Método Pilates ser uma prática voltada ao público feminino, na medida que, ao silenciar a presença masculina nesta prática ela está produzindo e reproduzindo assim, a concepção que a sociedade brasileira tem sobre o Método, como um espaço feminino. Visto que, nas revistas voltadas ao público masculino pouco ou nada se fala sobre Pilates. Sem ter aqui a pretensão de tentar estabelecer a explicação da razão do Método ser uma prática, na nossa sociedade, voltada ao público feminino, mas, estabeleço apenas uma tentativa de problematizar a razão para tal concepção. Talvez, esta seja uma herança de suas origens, visto que, por ter sido durante muito tempo uma prática voltada a atender bailarinos/as antes de chegar ao Brasil e ter incorporado muitos dos seus princípios e posturas e, percebendo o Ballet também como uma prática corporal difundida, na sua maior parte, entre as mulheres, talvez essa seja uma das explicações.

Faz-se necessário observar também que, as mulheres não são direcionadas e encorajadas a aderirem a qualquer prática física e, uma atividade física compreendida e baseada em fins terapêuticos é uma ótima alternativa no processo de embelezamento e manutenção da saúde.

Alguns trechos da revista:

“Geovanna Tominaga: Charme com toque oriental – A apresentadora aprendeu a usar os exercícios para domar as emoções e conquistar o bem-estar” (BOA FORMA, 2013 a.).

“A aula preparada pela professora Rafaela Porto é focada no trabalho dos músculos do centro de força do corpo (abdômen, quadris e parte de baixo das costas), o que vai render não apenas barriga tonificada como mais consciência corporal e postura bonita” (BOA FORMA, 2012 b.).

Muitos dos discursos, referente ao Método, são acompanhados dos discursos de saúde e de bem-estar, mesmo as matérias estando presentes na sessão fitness da revista. Como já mencionado anteriormente, às mulheres historicamente é destinado todo um cuidado com sua saúde, visto a sua importância na reprodução da espécie. Atrelado a isto, nos últimos tempos as estratégias de promoção à saúde ganharam uma grande dimensão mercadológica, pois o crescente interesse por parte da população em questões de saúde e qualidade de vida despertou o interesse tanto de instituições públicas como privadas, atribuindo a essas práticas e discursos um grande valor de mercado.

Voltamos nosso olhar para os textos e as imagens por considerar que sem sobrepor-se um ao outro os dois são carregados de signos que contribuem para nossas concepções sobre corpo, saúde e beleza. Conforme Veiga Neto (2002), a imagem não é reduzida à linguagem, ela carrega seu próprio sentido. Nesse sentido, imagem e linguagem se completam constituindo os significados que nos permeiam.

Os discursos presentes nas revistas, referente ao Pilates, estão desprovidos de qualquer complexidade, portadores de um tom informal eles adentram o espaço doméstico das suas leitoras e ensinam como realizar os exercícios em casa.

“Da ginástica localizada, o método de execução dos exercícios. Do Pilates, o alinhamento postural e a respiração. O resultado desse mix está aqui: uma aula poderosa para coxas e bumbum que usa apenas o peso do próprio corpo e pode ser feita em qualquer lugar. Experimente” (BOA FORMA, 2012 c.).

“A apresentadora Geovanna Tominaga faz aulas de pilates no mínimo duas vezes por semana. O professor dela, Mariano Dolagaray, adaptou para o solo alguns dos exercícios que a repórter faz em equipamentos para você experimentar em casa e comprovar o desafio para os músculos do corpo todo, a postura e o bem-estar. Ele usou dois acessórios próprios do método para intensificar os movimentos, mas você pode dispensá-los e fazer a aula mesmo assim” (BOA FORMA, 2013 a.).

Há sempre, nas matérias, o respaldo de um profissional autorizado a falar e explicar a melhor maneira de executar o Método, seja um

fisioterapeuta, educador físico ou *personal trainer* de alguma das celebridades que fala sobre a aula delas ou a própria profissional é quem demonstra os exercícios.

“Na aula criada pela professora Rafaela Porto, da Pilates StudioFit, em São Paulo, as posições trabalham a musculatura profunda do abdômen, mais difícil de ativar e fundamental para conseguir o efeito de barriga trincada” (BOA FORMA, 2012 b.).

“No pilates power, você faz os exercícios bem rápido e sem parar na transição de um para outro’, explica a professora Eliane Coutinho, de São Paulo” (BOA FORMA, 2012 a.).

Das seis edições analisadas aqui, todas as imagens eram de mulheres que correspondem aos padrões atuais de beleza: jovens, magras e “belas” sendo que em três edições a revista apresentava mulheres famosas que demonstravam os exercícios e quando não demonstravam ilustravam a matéria com seus corpos .

Há um reforço constante, por parte da revista, em instituir nas leitoras a necessidade de aderir ao Método como uma tentativa de normatizar seus corpos em um padrão específico de corpo e de beleza.

“Os seis exercícios que ela selecionou para o Projeto Barriga Chapada vão ajudar a revelar o tanquinho que existe em você” (BOA FORMA, 2013 b.).

“Barriga firme e definida com Pilates – Você só vai precisar de meia hora e sete movimentos poderosos para conseguir abdômen chapado, cintura desenhada e postura certinha” (BOA FORMA, 2012 b.).

“O pilates power que emagrece e desenha as curvas – Se você já tinha uma lista de bons motivos para praticar pilates, acaba de ganhar mais um: a versão turbinada, mais intensa que o método tradicional é capaz de torrar muitas calorias” (BOA FORMA, 2012 a.).

As edições aqui analisadas, seguindo a tendência de outros artefatos culturais oferecem o referencial a ser seguido, um padrão específico de mulher: magras, belas e famosas e, quando não são pessoas conhecidas do público, são mulheres que correspondem aos padrões contemporâneos de beleza. Percebemos o quanto os textos e as imagens das mulheres que praticam Pilates, trazidas pela revista, reforçam a importância do

cuidado com o corpo, os textos acabam sendo tão atrativos quanto o aspecto das lindas mulheres que o representam. Nesse sentido, não é sem razão que a revista traz imagens de mulheres belas, jovens e magras, visto que, só somos interpeladas/os por imagens e discursos que nos tenham alguma representação e, por vivermos em uma sociedade em que o corpo jovem, belo e saudável é sempre um objetivo, essas imagens produzem configurações específicas de mulheres.

Considerações finais

A mídia com seu alto poder informativo atravessa diretamente a vida de muitas mulheres, produzindo e reproduzindo práticas e condutas que influenciam nas escolhas e comportamento de suas leitoras, tanto em escolhas destinadas a uma melhor qualidade de vida como concepções e referenciais de beleza.

Nessa perspectiva, a ideia de autonomia feminina sobre seu corpo é ilusória, visto que, se estamos todas/as imersas/os em discursos específicos sobre saúde e beleza. A autonomia e as escolhas individuais obedecem a uma lógica de mercado que já existe, essas escolhas só são possíveis dentro de representações culturais e sociais pré-estabelecidas.

Por fim, acreditamos que a decisão de como usufruir do corpo e de como direcioná-lo a determinadas práticas, na nossa sociedade, é uma tarefa individual de cada mulher, porém, construída dentro de um sistema social homogêneo. Nesse sentido, a produção do corpo se constitui por meio da interiorização e inscrição dos significados sociais que são reconhecidos como importantes.

Referências

IBA. Revistas digitais. **Boa Forma** (2011/2013). São Paulo, 2013.
Aplicativos para publicações digitais do Brasil.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/ Vozes, 2003.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e culturas contemporâneas. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In.: COSTA, Marisa VORRABER (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-17.

Território contestado: educação física, homossexualidades e homofobia¹

Vagner Matias do Prado²

Introdução

É através de nossos corpos que estabelecemos contato relacional com o mundo. Porém, nossa existência nada mais é do que um processo constante de materialização discursiva. Silvana Goellner (2010), por exemplo, se refere ao corpo enquanto construto social erigido com base nos significados culturais a ele associados. Entretanto, não se trata de uma sobreposição do cultural sobre um dado da natureza, antes, um complexo processo de inter-relacionamento. “Em outras palavras: o corpo não é algo que está dado *a priori*. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas oriundas de diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (GOELLNER, 2010, p. 73).

Tentar garantir uma existência biológica como a única linha de “explicação” sobre os corpos é uma tarefa complicada. É nesse sentido que Priscilla Dornelles (2012) chama a atenção para a necessidade de nomeação do “corpo de que se fala”. Ao tomar os corpos como produtos culturais, a autora argumenta que o corpo é resultado do provisório, do

1 Apoio: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

2 UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista; vmp_ef@yahoo.com.br

inacabado. Todavia, a insistente operação normativa que a “eles” é direcionada, tenta fixá-los a partir de representações ideais pré-definidas.

Judith Butler (2002) esclarece que não é possível conceber o sujeito anterior a um contexto discursivo. Ou seja, um agente que possa garantir, a partir de seus atos, a existência de uma unidade interior, naturalmente constituída. Para a perspectiva pós-estruturalista a “matéria” não pode ser significada sem a existência cultural, pois a aparente verdade biológica sobre os corpos nada mais é do que um efeito linguístico que estrutura determinadas, para não dizer homogêneas, possibilidades de existências. “Donde existe un “yo” que anuncia o habla produciendo así un efecto en el discurso, existe de antemano un discurso que precede y posibilita esse “yo”” (BUTLER, 2002, p. 57).

Ao tomar como referência os estudos pós-estruturalistas e teoria *queer*, problematizei as possíveis relações existentes entre as práticas discursivas da Educação Física escolar e a construção de representações sobre a homossexualidade masculina a partir de memórias de egressos do Ensino Médio sobre suas vivências escolares na educação básica. Para o propósito do presente texto, apresento trechos dos relatos obtidos por meio da técnica da entrevista semiestruturada, relacionando-os com alguns estudos que problematizam os regimes normativos sobre corpos, gêneros e sexualidades em sua intersecção com as atividades corporais.

Procedimentos metodológicos

Por meio de seis entrevistas semiestruturadas geramos informações sobre as relações estabelecidas entre sujeitos “lidos” socialmente como diferentes e as aulas de educação física na escola. Participaram do estudo jovens adultos que se autoneomaram, no momento da investigação, como homossexuais a partir de suas próprias definições. As entrevistas foram realizadas de forma individual, em local e horário previamente combinado. Antes da entrevista, cada sujeito leu e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo a utilização dos dados gerados. As entrevistas foram transcritas, devolvidas aos participantes para que pudessem confirmar ou alterar informações que

julgassem necessárias, e retomadas para as análises a partir da técnica de Análise Temática de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A regulação das homossexualidades na escola: alguns apontamentos sobre as aulas de educação física

Helena Altmann (2001), Silvana Goellner, Márcia Figueira e Angelita Jaeger (2008) atestam que além da generificação dos corpos, a Educação Física³ lhes atribui marcas relacionadas à sexualidade. Não qualquer configuração de sexualidade, mas sim a heterossexual e atendente aos padrões de gênero hegemônicos. Nesse sentido, e ao retomarmos as proposições sobre os corpos enquanto produtos de diversos e diferenciados discursos, faz-se necessário compreender que, em decorrência da representação de professores e professoras de Educação Física, suas práticas podem acionar mecanismos de construção de corpos de meninas e meninos a partir das regulações de gênero.

Como apontado pela literatura da área, os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física Escolar possuem um nítido recorte de gênero (ALTMANN, 1998; MARIANO, 2010), fato ainda mais visível a partir do formato adotado para muitas aulas: a separação entre meninos e meninas (DORNELLES, 2011; 2012). Dentre seus conteúdos, as práticas esportivas podem contribuir para enfatizar essas diferenciações, inclusive no que se refere a marcação dos modelos de masculinidade e sexualidade hegemônicos, ao rechaçar qualquer expressão subjetiva que subverta, como denominou Monique Wittig (2006), a ótica heterossexista.

Pesquisador: Pensando nos momentos das aulas de educação física, mesmo no período em que você não se reconhecia enquanto homossexual,

3 Ao grafar o termo com iniciais maiúsculas, me refiro a Educação Física enquanto área de produção de conhecimentos e intervenção social. Quando a expressão aparecer com iniciais minúsculas, faço menção às aulas de educação física nas escolas ou fora delas.

you remember of any situation in which there was some indication of discrimination because of your apparent difference?

Sujeito4: Foi como eu te disse, mais nas aulas de futsal mesmo que os meninos não deixavam eu jogar e quando deixavam era aquelas piadinhas bobas de colocar eu como goleiro para eu poder “pegar nas bolas” e tal, ou sempre me colocavam só para fazer número, ou seja, se precisasse. No interclasse precisava de um número “x” para poder participar, então as vezes, quando não tinha mais ninguém, eu tava ali só para fazer número mesmo, volume, para eles poderem participar.

Como relatado na entrevista, frente a uma prática esportiva predominantemente associada ao universo masculino, a presença de um sujeito que não expresse a masculinidade padrão compartilhada por determinado grupo, aciona mecanismos de marcação de diferenças sociais que tendem a rechaçá-lo e registrar seu não pertencimento a determinado contexto. De acordo com Butler (2003) expressões humanas que transgridem a ótica de inteligibilidade estabelecida a partir de uma falsa relação de continuidade entre sexo, gênero e sexualidade (biologia, cultural e desejo), acionam mecanismos normativos que pretendem marcá-las como não adequadas. Assim, um homem que não expressão uma masculinidade preconizada como ideal para o contexto social deve ser rechaçado para que possa ser construído como diferente.

No caso das práticas escolares, não raro, o sujeito “diferente” passa a ser policiado e, muitas vezes, proibido de acessar espaços comuns ao grupo. Mas, caso sua presença seja “necessária”, motivada por algum interesse maior, como completar o número de jogadores de um time para que o jogo ocorra, a “tolerância” é instaurada. Todavia, tolerar o transgressor nos remete a aceitá-lo em determinado contexto de forma

temporária e constantemente marcada por uma abjeção que materialize, para o grupo, a diferença do sujeito estigmatizado.

Nas aulas de Educação Física na escola, muitos jovens vivenciam experiências não tão prazerosas por não se apresentarem de acordo com as normas. A partir do conflito instaurado por uma presença desviante, muitos estudantes constroem sentimentos negativos sobre sua participação nas aulas por condicionar sua relação nos espaços escolares a chacotas, piadas e brincadeiras que, mesmo ao ferir a dignidade do outro, não são representadas como formas de violência (ROSA, 2004; SANTOS, 2008).

Pesquisador: você poderia falar algum exemplo de alguma situação relacionada a essa questão de ser diferente?

Sujeito4: Relacionada às aulas de Educação Física o problema sempre foi no futsal mesmo, que os meninos até então, as vezes nem deixavam eu entrar em quadra e quando era para entrar em quadra era aquela brincadeira: “vou colocar você no gol para você pegar as bolas” e tal. Sempre muito assim mesmo, brincando na época.

Pesquisador: E como você se sentia?

Sujeito4: Eu me sentia um pouco desprezado, ficava triste, mas assim, nunca pensei em levar o problema nem para minha mãe, nem para a diretoria da escola. Sempre, sempre aquilo foi comigo mesmo, sempre guardei pra mim.

É possível sacar vestígios de que a Educação Física, historicamente, contribuiu para a reprodução da heterossexualidade a partir da implementação de seus conteúdos (GOELLNER, 2010; ROSA, 2010; SANTOS, 2008). Para além de uma mera “reprodução”, acrescentaríamos que ela (Educação Física) se estruturou com base nas

normas regulatórias do gênero (BUTLER, 2002; 2003) e no “pensamento heterossexual” (WITTIG, 2006) fundantes de suas bases “filosófico-científicas”.

Para Monique Wittig (2006) a heterossexualidade deve ser compreendida como um sistema político normativo que legitima a heterossexualidade a partir da construção incessante de referentes androcêntricos, homofóbicos e misóginos, pautados da ideia de “diferença sexual”. O pensamento social, suas representações e a materialidade das práticas encontram-se impregnadas de discursos que reiteram a divisão dos seres em “homens” e “mulheres”, suas adequações a modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade e instaura a assimetria, hierarquizando o considerado como feminino ao domínio do macho. É a partir dessa lente social que a homossexualidade é materializada, marcada como anormal e inserida em sistemas de exclusão e não reconhecimento, relações essas que podemos nomear, grosso modo, como homofobia.

Cabe ainda destacar que a homofobia, além de presumir a repulsa e o ódio contra gays e lésbicas, também pode ser compreendida como uma manifestação arbitrária de marcação do outro como “contrário”, inferior ou anormal. A homofobia atua com base em uma rede de poderes que tem como objetivo submeter o outro a uma posição de subordinação, inferiorização, tal qual o gênero. Mais do que se referir ao ódio direcionado aos homossexuais, essa forma de discriminação evidencia um sentimento de subordinação do considerado como feminino, produzindo relações de desigualdades tanto contra homossexuais quanto contra mulheres ou homens heterossexuais que divergem do modelo de heterossexualidade hegemônico (BORRILLO, 2010; RIOS, 2007; WELZER-LANG, 2001). Mas o que tudo isso tem a ver com a Educação Física?

Rodrigo Braga do Couto Rosa (2008) nos demonstra o quanto a relação entre esporte e homofobia está presente na produção acadêmica da Educação Física. Em sua monografia para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, o autor propôs uma reflexão sobre como essa relação era abordada pela produção de conhecimento na área.

Nesse sentido, analisou os trabalhos acadêmicos divulgados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), os Anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE) e os anais dos Congressos Nacionais de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança (CNHELEFD) no período compreendido entre 1979 a 2007.

Em uma primeira análise, com um universo amostral de mais de 6.000 títulos entre artigos, palestras/conferências transcritas e resumos de comunicações científicas, o autor não observou menção ao termo homofobia. Ao ampliar os descritores para a busca a partir dos termos: “homossexual”, “homossexualismo” e o prefixo “homo”, foram encontrados apenas três referências. Essa evidência revela tanto o silêncio causador da falta de visibilidade sobre a temática que poderia subsidiar processos educativos na formação inicial de professores/as de Educação Física, como a manutenção da norma heterossexual que, além de passar a área, se configura enquanto sua matriz para a produção de conhecimento.

Visto que a produção de conhecimentos é uma das condições para que profissionais possam planejar suas intervenções, e posto que a Educação Física aparenta estar alheia a problematizações sobre as intersecções entre fundamentação-prática-formação, as aulas de educação física nas escolas podem ser estruturadas a partir de (des)conhecimentos que subjagam qualquer forma de atuação que não se “adeque” aos padrões de comportamento pré-estabelecidos. Dornelles (2011) declara que a Educação Física legitima determinadas formas de “ser” menino ou menina.

Nesse sentido, não raro, sujeitos que transgridem as regras de gênero e/ou sexualidade compreendidas como “normais” acabam rechaçados e sofrem as consequências de mecanismos de discriminação, tais como o sexismo e a homofobia, aqui compreendida como .

Pesquisador: Em relação a época do colégio, você já teve algum problema relacionado à questão da sexualidade?

Sujeito5: Então, no colégio, não só o meu, mas provavelmente o de várias pessoas, sempre tem aquelas brincadeiras. Ainda mais quando, sei lá, ainda mais quando você não quer... ainda mais quando no caso, geralmente, homossexuais, geralmente fazem mais amizades com mulheres, daí os moleques já ficam meio que zoando, falando um monte, entendeu? Igual na educação física, se por acaso você não quer jogar alguma modalidade, geralmente eles já ficam em cima, falando por que você não quer, essas coisas, entendeu?

No trecho acima pode-se perceber que as normas também possuem efeitos de vigilância. As dúvidas sobre o “outro” perpassam as “brincadeiras”, a cobrança para a integração do sujeito em grupos homogêneos segundo o gênero, ou o questionamento sobre a não participação de um sujeito em determinada atividade. Muitas vezes, o fato de um menino não querer jogar futebol nas aulas de educação física é motivo para a construção de uma série de suspeitas sobre esses corpos.

Em conversas informais com sujeitos que se autorrepresentavam como gays e lésbicas sobre suas relações com a Educação Física, Luciene Santos (2008) relata que a disciplina se configurava como um terreno de conflitos sobre sexualidades no qual esses/essas jovens nem sempre se saíam bem. Para muitos/as deles/as, essas experiências criaram aversão pelas práticas esportivas. Em outras relações estabelecidas, quando não da exclusão, os estudantes que conseguiam se inserir nas práticas acabavam fazendo através de uma “inversão” do tipo de atividade. Ou seja, homens (gays) no voleibol, e mulheres (lésbicas) no futebol de salão, mas não escapavam das chacotas dos colegas de turma. Possivelmente “este modelo de Educação Física ampliava os problemas na escola, porque explicitava ou reforçava a dinâmica de atribuição de papéis masculinos ou femininos” (SANTOS, 2008, p.18).

Também é notório o quanto a homossexualidade, se masculinizada, parece ser delineada como “modelo tolerável”, pois o problema se encontra na ostentação de características consideradas “femininas” por um homem. Como apontado por Daniel Borrillo (2010), não performatizar o gênero em consonância com o esperado para o sexo demarca o desvio, pois, em alguns contextos, ser homossexual, masculino e viril, ou seja, macho-masculino, é uma representação tolerável. É notório o quanto as regulações do gênero se mostram mais uma vez gerenciando a materialidade dos corpos e suas atuações sociais.

As análises de Marcelo Moraes e Silva (2008) sobre a produção de masculinidades não hegemônicas nas aulas de educação física exemplificam, a partir de relatos empíricos fornecidos por um grupo de professores/as, o processo ritualístico de perseguição do modelo de masculinidade que não somente afaste os homens do fantasma da homossexualidade, mas também do considerado como feminino. Não ser considerado como “menina” e desenvolver habilidades viris são algumas das estratégias colocadas em jogo durante aulas de educação física. Em um estudo sobre a separação entre meninos e meninas durante as aulas, Dornelles (2011) observou que o próprio professor reitera o gênero esperado para os alunos ao se referir a “eles” através de expressões como “potência”, “ação”, “rapidez” e “agressividade”. Assim, faz-se necessário com que os meninos sejam mais habilidosos, ativos e não demonstrem delicadeza em suas performances. Este último ponto talvez explique o rechaço para com meninos que *“fazem mais amizades com mulheres”* (sujeito 5) durante suas interações escolares.

Entre piadas e brincadeiras: a banalização da homofobia nas práticas esportivas

Nas escolas a relação entre homofobia e esporte também pode instituir o rechaço para com estudantes que transgridem as normas do gênero e/ou sexualidade. Muitas vezes, jovens que não se encaixam no perfil instituído acabam capturados pela discriminação, sendo a exclusão e a autoexclusão desse meio, estratégias utilizadas para reestabelecer a

ordem rompida. Em muitos relatos obtidos na investigação, quando da insurgência do conteúdo futebol, nossos entrevistados relatam uma tendência a se afastarem dessa prática.

Pesquisador: E como era a sua relação com os professores de Educação Física?

Sujeito1: (...). No ensino fundamental eu tive aulas com a professora Adriana. Ela era competente, tem conteúdo intelectual. Agora, mas a gente teve uns desentendimento, eu e a Adriana porque eu não queria jogar as coisas que ela propunha, por exemplo, futebol. Eu não sei jogar futebol, mas eu jogava, e não gosto, e eu não sou obrigado a jogar.

Pesquisador: E como você se sentia durante essas aulas de educação física? Se você pudesse descrever alguns sentimentos?

Sujeito3: (pausa pensativa) Quando eu tava com as meninas era mais interessante que eu me sentia fazendo parte, né, mesmo que não era... não me identificava muito com aquele grupo, mas eu tava fazendo parte. Como reserva, (pensativo) era meio que espectador de não tá fazendo parte né, de não tá junto. E acho que era mais ou menos a mesma quando não estava nem com um grupo nem com outro, né, era meio neutro.

Sujeito6: Geralmente? Muito mal. Era mais ou menos assim, eu preferia ficar estudando, tá com o livro na mão do que ter meu tempo livre pra mim, tipo... era, como se falava, era uma diversão, né. Era um tempo livre que você tinha para treinar, pra você. Mas eu não, eu preferia ficar com o livro.

A falta de significação ou de afinidades pelas aulas de educação física, em certa medida, também podem ser utilizadas por professores/as como justificativa do desvio sexual de determinados sujeitos. Como para as determinações sociais o homem deve gostar de praticar esportes, quem subverte essa representação é olhado com desconfiança.

Pesquisador: Você recorda de alguma situação com os professores que você categorizaria, ou reconheceria como uma situação de preconceito, frente a esse seu amigo que você cita?

Sujeito6: Não, de frente não. Mas, tipo assim, igual, quando eles estavam com raiva, igual, esse era um amigo meu que ele não participava da educação física, então, quando ela ficava com raiva que ele não queria fazer, queria que todo mundo participasse que era obrigatório... até teve uma época que eles colocaram na escola é obrigatório a participação na educação física... ai tipo, eles falavam; “ai, aquele viado... é um viadinho que não quer saber de nada” tipo assim, e você ouvia e a gente... no meu caso, eu ficava com um pouco de medo daí eu participava mais...: “eu não sei ainda o que eu quero da minha vida, então deixa eu...”.

Pesquisador: E esses comentários partiam dos professores ou dos...?

Sujeito6: Dos professores.

Mesmo em contextos nos quais as atividades eram realizadas fora do cenário escolar, discriminações sobre uma suposta homossexualidade foram relatadas pelos entrevistados.

Pesquisador: E você chegou a falar que você participou de várias turmas de treinamento, de

escolinhas de esporte, desde criança. Nesses outros espaços, na prática desses outros esportes fora da escola, você chegou a sofrer algum tipo de preconceito, ou presenciar algum preconceito direcionado a outro amigo, outra amiga?

Sujeito2: No basquete mais, porque no basquete tinha [homossexuais]... Mas era mais velho, eu não tinha contato. No treino, assim, era feito por ano. Eu lembro que o meu era 88/89 e aí eu treinava junto com os mais novos, e os mais novos não perturbavam muito, sei lá, por eu ser maior assim. Mas eu nunca fui também de dar orelha, não sei. Mas tinha no outro grupo maior que zoava com a gente sabe... Mas é, zoavam assim. Falavam que eu era bichinha, tal. Mas falava pra todos e eu achava que era uma brincadeira meio normal, entendeu?

Pesquisador: E como você se sentia nessas situações?

Sujeito2: Ah, ao mesmo tempo desconfortável. Mas como era mais velho eu me sentia inserido no grupo deles, entendeu? Tipo assim, de eles falarem... mas não toda vez é lógico, de ser ofendido toda hora não, mas é, tipo assim: “Ah seu viadinho, chega aí não sei o que” sabe, tipo. É... mais, tipo, tá jogando e falar: “A seu viado, pula” sabe, esse tipo de... que eu falei pra você, que a gente era chamado mais.

Corroborando com as reflexões de Rosa (2008, 2010), nota-se que o esporte é fortemente transpassado pelo dispositivo da homofobia. E, devido à banalização do preconceito contra homossexuais em diversos espaços sociais, muitas situações de chacotas, xingamentos e perseguições

contra sujeitos LGBTs⁴ (ou que aparentam ser) não são compreendidas como violência, sendo realocados ao universo da “brincadeira”. Talvez essa banalização explique a afirmação de Didier Eribon (2001) quando o autor argumenta que a injúria é uma forma de violência que, cedo ou tarde, marcará a trajetória de todo sujeito LGBT.

No que se refere ao professor ou professora, é notório que a banalização da homofobia a partir de sua formatação em piadas ou “brincadeiras” pejorativas acompanha esses/essas profissionais desde os tempos da formação inicial. Em uma investigação sobre as representações sociais de estudantes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, na região sul do Brasil, Marcelo Victor da Rosa (2004) constatou que representações negativas e preconceituosas sobre a homossexualidade permeavam o processo de formação desses sujeitos que, inclusive, afirmaram que o tema não aparecia de forma contextualizada durante a formação. Rosa identificou assim duas formas pelas quais a homofobia se fazia presente no cotidiano universitário: *a homofobia velada*, referente ao distanciamento de homossexuais ou sujeitos que aparentavam “ser”, mais presentes nas narrativas de recém-ingressos na universidade; e *a homofobia transfigurada na forma de brincadeiras*, esta com ocorrência na fala de todos os sujeitos investigados.

Em casos extremos, viver em ambientes no qual o insulto e a depreciação se fazem presentes pode ocasionar conflitos nos quais a “defesa da honra” deve ser assegurada, mesmo se for necessário um embate corporal. Quando se trata da homossexualidade que deve ser camuflada, se rebelar contra uma possível denúncia ou tentativa alheia de visibilidade faz com que os sujeitos defendam suas adequações referentes ao sistema sexo-gênero-sexualidade a todo custo.

Pesquisador: você se lembra de alguma situação que você chegou a se envolver em algum conflito físico, corporal, por conta dessas situações de xingamentos, de brincadeiras?

4 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Sujeito2: Conflito forte eu tive no meu segundo colegial que uma amiga que eu... essa mesma amiga que tinha um amigo gay... ele, ela, a gente ia pra escola particular juntos. Enquanto eu tava na oitava ela tava no segundo colegial. No segundo colegial não... é, segundo dela. Na verdade, eu estava no primeiro porque ela tava no terceiro. E um amigo da sala dela tinha falado que eu era gay. E eu fui falar com ele: “Porque você acha que eu sou gay?”. Ai ele começou a gritar e querer vir pra cima de mim. Houve intervenção dos alunos, mas a diretoria não ficou sabendo, não foi comunicada. Eu não sei, não lembro de inspetora ao redor, só isso. O máximo que eu já cheguei a sofrer assim.

Sujeito1: olha, no ensino médio, não. No ensino fundamental, uma vez eu briguei (rs). No ensino fundamental, muitas brigas aconteceram, eu lembro de sair briga de porrada mesmo em jogo ou (pausa).

Percebe-se assim que os conflitos desencadeados pela negativização das homossexualidades são geradores de diversas formas de violência que podem culminar em confrontos físicos. Não é difícil tomar conhecimento de casos nos quais a sexualidade se transforma em foco para diferentes formas de agressão física que, em casos extremos, acabam por decretar a morte do sujeito transgressor. Dados do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2015) corroboram essa afirmação, pois, o último relatório publicado pelo coletivo destaca que, em 2013, a cada 28 horas, um sujeito LGBT foi assassinado no Brasil. Seriam esses dados também resultantes de uma educação não atenta ao reconhecimento das diferenças?

A partir das exposições realizadas, faz-se necessário com que os conflitos sobre gênero e sexualidade insurgentes nos diversos espaços escolares possam disparar problematizações que possibilitem a

reconstrução dos modelos normativos que objetivam fixar as condutas humanas. Deslocar o olhar naturalista sobre os corpos para (re) pensá-los a partir de suas múltiplas, e sempre fluidas, possibilidades de existência pode ser fator crucial para concebermos intervenções pedagógicas significativas no que se refere ao reconhecimento da diversidade de expressões humanas, dentre elas, as de gênero e sexualidade.

Para não concluir...

O processo investigativo empreendido sugere que além da homofobia se estabelecer na escola durante momentos relacionados às aulas de educação física, os professores e professoras da área apresentam uma dificuldade em problematizar os conflitos existentes com base em conhecimentos que possam descaracterizar a heterossexualidade como única (ou desejada) expressão da vida humana. Enquanto isso ocorre, sentimentos de culpa, medo, insatisfação, angústia e “não pertencimento” acompanham a vida de muitos escolares cuja expressão social subverte os padrões de normalidade instituídos. Dessa maneira, é preciso pensar em um processo educativo que, ao utilizar o movimento corporal como expressão humana contribuinte ao desenvolvimento, contextualize esse conhecimento a partir de dimensões históricas, sociais e culturais que configuram o caráter político da (COM)vivência social.

Faz-se necessário a problematizações das regulações de gênero e sexualidade que se fazem presentes no âmbito da Educação Física, uma vez que essas questões se apresentam, de forma intensa, em conflitos durante aulas dessa disciplina nas escolas. O silenciamento de questões de gênero e sexualidade em nível de formação inicial e/ou continuada de professoras e professores acaba por reiterar a norma heterossexual e a conceber outras maneiras de configuração dos gêneros e das sexualidades enquanto não apropriadas para o convívio social.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas da Educação Física deveriam ser problematizadas como discursos que, ao contrário de apenas “informar”, constroem significados e representações atuantes na construção de identidades culturais. É preciso questionar seus pressupostos e

problematizar os efeitos subjetivos criados a partir da assimilação desses conhecimentos no cotidiano dos sujeitos aos quais essas práticas são direcionadas.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-583, 2001.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Maria (e) homens na Educação Física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (Org.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002, p. 55-79.

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

DEVÍS DEVÍS, José; MIGUEL, Jorge Fuentes; SPARKES, Andrew. ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad em la Educación Física. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 39, p. 73-90, 2005.

DORNELLES, Priscilla Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p.187-197, mai./ago., 2012.

_____. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 37, p. 12-29, dez., 2011.

ERIBON, Didier. **Reflexiones sobre la cuestión gay**. Barcelona: Anagrama, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas, p. 71-83, mar., 2010.

_____; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Org.) **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...** Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 67-75.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2013/2014**. Disponível em: <<https://homofobia-mata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homicidios-2013.pdf>>. Acesso em: 09 abril 2015.

MARIANO, Marina. **A Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MORAES E SILVA, Marcelo. **Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre o preconceito e discriminação. In: LOPES, José Reinaldo de Lima et al. (Org.). **Em Defesa dos Direitos Sexuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado: 2007, p. 111- 139.

ROSA, Rodrigo Braga do Couto. **Enunciações afetadas**: relações possíveis entre homofobia e esporte. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Homofobia e Esporte na produção da Educação Física brasileira (1979-2007)**. 54 f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 2008.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade**: educar meninas e meninos para além da homofobia. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: Eagle, 2006.

A diferença do desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres: um estudo sobre a inserção das mulheres no mundo da arbitragem do futebol brasileiro

Ineildes C. Santos¹
Suely A. Messeder²

Introdução

É recente a inserção da mulher no mundo da arbitragem do futebol brasileiro. Segundo Reis e Arruda (2011) há o crescimento da presença da mulher no meio futebolístico nas últimas duas décadas, quer seja como jogadoras, quer seja como treinadoras, árbitras ou bandeirinhas. Embora exista uma busca cada vez mais significativa de mulheres no curso de arbitragem da Federação Paulista de Futebol, como constatou esses autores, poucas conseguem atingir a categoria A “ouro” de árbitros da Federação.

Neste artigo pretende-se refletir sobre os formatos e os critérios das provas que as mulheres são submetidas a fim de pleitearem o cargo de

1 Autora - Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Licenciada e especialista em Educação Física. Integrante do grupo de pesquisa em Direitos Humanos e Sexualidades “Enlace” - UNEB. Bolsista da FAPESB. E-mail: ildafrica@yahoo.com.br

2 Coautora - Doutora em Antropologia, professora do Mestrado em Crítica Cultural e do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. E-mail: suelymesseder@gmail.com

árbitras. As avaliações são regulamentadas pela Fédération Internationale de Football Association – FIFA e utilizadas por Instituições responsáveis pelo futebol profissional no Brasil: Confederação Brasileira de Futebol – CBF e as Federações Estaduais. Para além da averiguação desses critérios, deseja-se futuramente compreender a história de vidas das mulheres que conseguiram ultrapassar as fronteiras das relações de gênero/sexo e tornaram-se árbitras no futebol.

Para a escrita deste artigo, reportamo-nos à trajetória acadêmica de quem vos escreve, bem como à própria vivência como árbitra assistente. Em 2006, conclui-se o Curso de Educação Física, com o trabalho intitulado *Inserção da Mulher na Arbitragem em Futebol de Campo no Estado da Bahia*, a partir de então, começa a interpelar-se sobre a divisão sexual do trabalho, percebendo-a como algo vinculado não somente ao modelo biológico.

Este artigo será dividido em duas seções e as considerações finais: a) faremos uma breve revisão do conceito, dos limites e avanços do uso da definição sobre o conceito da divisão sexual; b) uma reflexão dos critérios para ser árbitra, uma vez que a avaliação não leva em conta a divisão do sexo. Nesta seção partiremos da seguinte questão: Quais são os critérios de avaliação do perfil físico para alcançar as características e qualidades ideais para se tornar um/uma juiz (a) de futebol?

1.1 Uma breve incursão na teoria de gênero: a divisão sexual em pauta

No texto intitulado “Tecnologia de Gênero”, Lauretis (1998) apresenta as limitações do conceito de gênero como diferença sexual, mas ao mesmo tempo, admite que nós pesquisadores(as) feministas deveríamos estar cientes de que poderemos ser, em certos momentos, cúmplice dessa limitação. Tal cumplicidade revela-se pela dinâmica da diferença sexual ser uma representação de gênero, cujo conteúdo rebate diretamente na vivência das pessoas, resultando na construção de corpos sexuados, definidos como homens e mulheres. Desta forma, acolhermos a seguinte citação “Os homens e as mulheres não só se posicionam

diferentemente nessas relações, mas – e esse é um ponto importante – as mulheres são diferentemente afetadas nos diferentes conjuntos.” (Idem,p.215). Embora sejamos conscientes das múltiplas diferenças que estruturam as relações de gênero, tais como: raça, classe, geração, regionalidades, territórios e nações.

Quando apreciamos a ideia de corpo nos escritos de Guacira Louro (2007), verificamos que:

[...] Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados [...]. O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida [...] (Idem, p.14).

Desta forma, podemos entender que os “corpos culturais” são constantemente orquestrados em sua construção pela tecnologia de gênero, além disso, como sugere Lauretis, a ideologia de gênero é fabricada pelos aparelhos institucionais em nosso cotidiano. Aqui, nos interessa trabalhar com os estudos que abordam sobre a fabricação de corpos na Educação Física, ou seja, voltamos nossos olhares para o aparelho institucional escolar.

Quando nos debruçamos nos estudos de Dornelles (2007, p.140), a autora nos afirma que, “[...] a educação física escolar produz corpos generificados”. Segundo ela, a divisão por sexo se constitui com base na naturalização de representações de feminilidade e masculinidade produzidas.

Ainda quanto a interferência da escola sob os corpos, trazemos do texto da antropóloga Suely Messeder “E precisa isso?: desconstruindo o fio das masculinidades nas vivências de mulheres masculinizadas na infância, na escola e no mundo do trabalho”, a seguinte análise:

[...] A tecnologia de gênero presente nos brinquedos funciona de maneira bastante severa, para as meninas e meninos que não concordam

com esta divisão sexual dos brinquedos [...] (MESSEDER, 2012. 98).

Compreende-se que os brinquedos podem ser entendidos como aparelhos lúdico-ideológicos de comportamentos de gênero. Além disso, nossas experiências vividas nos permitem observar que brincar de jogar futebol e de correr são brincadeiras ainda consideradas tabus para as meninas, uma vez que as masculinizam, embora exista no mundo do trabalho profissões que já requeiram das mulheres tais habilidade.

Na próxima seção veremos quais são os critérios para exercer a função de arbitragem e analisaremos se tais critérios sofrem a imposição da tecnologia de gênero.

1.2 Descrições dos critérios para exercer a função de arbitragem em futebol no Brasil:

Aqui, nos debruçaremos nos modelos de avaliação física aplicada (às) aos árbitros(as) de futebol, decorridos da “Relação Nacional dos Árbitros - 2011/2012”, no qual consta: Normas para classificação dos integrantes da RENAF; Normas para Composição da RENAF (critérios de inserção); Tempos e Protocolos - FIFA TESTE (modelo dos testes físicos); a Circular da FIFA nº 1013 de 10 de Janeiro de 2006 (mudanças das provas físicas para o ano seguinte) e Relação de árbitros das Federações. Também utilizaremos A RENAF 2011/2012³, 2013/2014⁴ (Classificação Nacional dos árbitros integrantes da CBF) – para quantificar os sexos, e a Circular de 2008 da CBF, nº 033/CA-CBF/08, cujo material utilizaremos para responder a seguinte questão: Quais são os critérios de avaliação do perfil físico para alcançar as características e qualidades ideais para se tornar um juiz de futebol?

3 Disponível em: <http://cbf.com.br/arbitragem/informações> Acessado em: 07/12/12/10h34.

4 No período da pesquisa a lista acessível era “Provisória” - ofício circular nº 018/CA-CBF/13 (fonte da internet: <http://cbf.com.br/arbitragem/informações>).

Primariamente, constatamos que os principais requisitos para o(a) candidato(a) se tornar árbitro(a) em futebol são as avaliações físicas, técnicas, teóricas e a experiência em competição masculina profissional estadual – na primeira divisão. Também observamos que alguns itens dos critérios são fundamentados pela FIFA, enquanto outros são da própria Instituição CBF.

Para nos ajudar a compreender as mudanças ocorridas nestas avaliações, levamos em conta o texto intitulado “Análise do modelo de avaliação física aplicado aos árbitros de futebol pela FIFA”, escrito a seis mãos, cujo conteúdo nos conduz a reflexão de três questões neste campo: a) identificar a carga física de árbitros de futebol; b) determinar as demandas fisiológicas associadas ao esforço físico realizado durante as partidas oficiais; c) analisar o modelo atual de avaliação física dos (as) árbitros(as) de futebol.

Em sua introdução, Cerqueira, Silva e Marins (2011) nos informam que “a evolução da preparação física dos atletas de futebol teve como consequência uma maior carga física de jogo, influenciando também no árbitro de futebol” (p.425). A primeira mudança estabelecida em decorrência desta evolução tem a ver diretamente com a questão etária dos árbitros (escrito pelos autores no masculino). A FIFA, em 1990, determinou que a idade máxima para um árbitro integrar seu quadro seria de 45 anos, e não mais de 50 anos.

De uma forma geral, os autores assinalam que a FIFA tem aplicado mudanças significativas nas baterias de testes para a avaliação funcional do (a) árbitro(a), contudo essas mudanças não atendem às exigências requeridas, uma vez que “Uma avaliação física deve simular ao máximo a situação real da atividade a ser avaliada, desta forma, é indispensável conhecer o padrão de exigência física da modalidade” (2011, p.425).

Os autores advogam que é necessário se ater ao perfil de movimentação de árbitros (as) de futebol em partidas oficiais com intuito de identificar a carga física que eles vivenciam nas partidas, destacando os seguintes parâmetros: a) a distância percorrida, b) os tipos de ações motoras (parado, andando, trotando, corrida de baixa velocidade, corrida de moderada velocidade, sprint (corrida de alta velocidade) e

deslocamento de costas executadas ao longo da partida) e a Frequência cardíaca e VO₂máx. do (a) árbitro(a) de futebol. Os autores acolhem estes parâmetros para analisar o atual modelo de avaliação física dos (as) árbitros(as) adotada pela FIFA: a Circular nº 1.013 da FIFA de 10 de janeiro de 2006 dispõe sobre os novos testes físicos para árbitros(as), entrando em vigor a partir de 1º de janeiro de 2007.

Os supracitados demonstram que os testes da FIFA apresentam diferentes padrões de exigência física, de acordo com a divisão sexual. Vejamos os modelos de avaliações físicas descritos a seguir:⁵

São realizadas duas provas físicas, separadas por sexo: a de velocidade: 6 tiros de 40m e a de resistência: 20 a 24 tiros de 150m. Intercalados com igual número de caminhadas de 50 m.

Na primeira prova os árbitros (as) devem correr em um tempo diferente por sexo e por função: (AC/AA)⁶ **homens AC – 6.4s e AA – 6.2s / mulheres AC – 6.8s e AA 6.6s**. Ambos descansam 90 segundos.

Na segunda prova: Os **Homens AC/AA** – executa em **30s cada tiro**, cuja recuperação é respectivamente **40s e 45s**. Entre as **Mulheres AC/AA o tempo é maior, 35s** cuja recuperação é respectivamente **45s e 50s**.⁷

Quando os autores interpretam esses padrões avaliativos, concluem que as mulheres possuem vantagens ao se submeterem aos testes,

5 Elaboramos o modelo de avaliações físicas para árbitros (as) com base em duas fontes: Cerqueira; Silva e Marins (2011) e Relação Nacional dos árbitros 2011/2012 (01/05/11 a 30/04/12. 68p.): Tempos de referência - FIFA TEST/protocolos FIFA TEST (p.60-66).

6 AC – árbitro (a) central / AA – árbitro (a) assistente.

7 Os destaques em negrito facilita o entendimento do leitor (a) por se tratar de tempos diferentes para a função de central e assistente masculino, sendo também, diferentes para o feminino.

por isso concordaram quando a CBF determinou que as mulheres que quisessem arbitrar jogos masculinos de nível nacional deveriam apresentar os mesmos índices exigidos para os homens nos testes físicos (Ofício Circular nº 44/2007-CA/CBF)⁸.

Desta forma, por um lado, estamos de acordo com a análise dos autores no que diz respeito ao:

O modelo atual de avaliação física dos árbitros não se mostra adequado para medir o que se propõe. Além de não avaliarem a capacidade aeróbica, que é uma importante variável fisiológica para o árbitro, o teste de corrida de 150m não é compatível com os estímulos de alta intensidade a que os árbitros são submetidos, que normalmente não ultrapassa corridas de 30m. (CERQUEIRA; SILVA e MARINS, 2011, p.429).

Consta no Ofício Circular nº 033/CA-CBF/08, da Confederação Brasileira de Futebol, item 6.1: “em consonância com a circular 1104/FIFA/15.08.07, a árbitra e a árbitra assistente, para atuar em competições masculinas deverão alcançar os índices estabelecidos, respectivamente, para o quadro masculino”.⁹

Portanto, por outro lado, discordamos quando eles não desejam considerar a tecnologia de gênero (fator que beneficiou fisicamente o sexo masculino em detrimento do feminino) nos testes para os árbitros e as árbitras. Conforme vimos, os autores estão em consonância com a determinação da CBF.

8 Ressaltamos que a FIFA se quer abre essa possibilidade para as mulheres arbitram na COPA do Mundo masculina.

9 Cf. Relação nacional dos árbitros 2011/2012. p.51-54: (01/05/11 a 30/04/12) – www.cbf.com.br/

A nossa discordância em relação ao posicionamento dos autores citados, deriva de várias questões: da própria vivência de uma das autoras deste artigo como árbitra assistente, experimentando os efeitos das avaliações físicas no seu próprio corpo e observando no corpo das outras companheiras desse tipo de trabalho, relacionando com as implicações da tecnologia de gênero, ao mesmo tempo, comprovado com as atuações das arbitras em campo, que tais diferenças não implicam em desqualificação profissional. A outra questão se aplica na notória diminuição nas inserções de mulheres neste mundo do trabalho futebolístico que recentemente vem se inserindo e ganhando visibilidade.

A saber, nos idos de 2007, foram criadas a RENAF-Feminina - quadro de arbitragem do sexo, instituído pelo presidente da CBF, Ricardo Teixeira (a resolução assinada visa também o deslocamento de um árbitro e dois assistentes do sexo masculino de cada federação para compor a relação)¹⁰ e a Copa do Brasil de futebol feminino¹¹ (meses antes da CBF ter instituído a supressão da diferença sexual nos testes para árbitro/a, igualando fisicamente os sexos na força/aptidão física).

No primeiro momentos das avaliações (em que não se exigia a igualdade da força/aptidão física entre os sexos), foi aprovada a grande maioria das candidatas à árbitra, passando a somar em média 80 pessoas¹². Algumas dessas mulheres (um pequeno quantitativo) foram oportunizadas em competições profissionais masculinas (Estadual e nacional), inclusive em clássicos, e as outras (a grande maioria), durante anos, participava apenas da competição feminina (Copa do Brasil).

Quando analisamos a relação de classificação dos (as) árbitros (as) no período de 2011 a 2014, identificamos que o quantitativo feminino

10 Fonte da internet - site:www.universidadedofutebol.com.br/noticia/7052/06/10/07 – 10: 55:00.

11 Única competição de futebol feminino nacional, organizada pela CBF, realizada anualmente a partir de 2007. O campeonato feminino brasileiro foi realizado entre 1997 a 2001. Fonte da internet. [www.http://pt.wikipedia.org/wiki/copa_do_brasil_de_futebol_feminino](http://pt.wikipedia.org/wiki/copa_do_brasil_de_futebol_feminino). Reinscrito em 2013 pela SPM – Secretaria de Política para as Mulheres.

12 Fazendo parte dessas aprovadas, a árbitra assistente, autora do texto.

iniciado foi mantido até os dois primeiros anos. Enquanto nos últimos dois, apreciamos uma redução, em torno de 20 árbitras.¹³

Embora que no primeiro momento da realização feminina em avaliações masculinas (em 2008) apenas uma mulher foi aprovada¹⁴ (para assistência, nenhuma para árbitra central), houve êxitos em anos posteriores, em números não expressivos, constando no material analisado (no Brasil, atualmente tem em média de 20). Igualmente, observamos a redução do número do sexo oposto nos últimos dois anos, embora que devido ao quantitativo masculino no campo, o impacto é menor. E, apesar de haver mulheres aprovadas em índices masculinos, elas não participam de Megaeventos deste sexo como a Copa do Mundo.

Dentre a problemática, em que não passam na prova do sexo, as mulheres que antes (aprovadas em padrões físicos femininos) participavam de várias competições masculinas de nível estadual e nacional, foram impedidas de continuar, passando a ser limitadas nas atuações. Os diversos meios de comunicação (e a vivência da autora no campo) têm mostrado casos de desistência e exclusão feminina, ainda que a carreira (como árbitra) estivesse em alta.

No texto anteriormente avaliado, os autores afirmam que as provas físicas femininas são de menor esforço. E nós perguntamos: para que sexo?

Analisando a base documental, parece insignificante o número de homens reprovados no teste físico (embora ocorram reprovações), da mesma forma como observamos o ocorrido com o sexo oposto, quando realizam tais testes em índices femininos. O número significativo de mulheres reprovadas acontece quando realizam o teste de índices masculinos.

Por isso, entendemos que tais resultados físicos tem forte relação como a tecnologia de gênero. Desta forma, as avaliações físicas para os

13 RENAF, 07/12/12 – Classificação nacional dos árbitros e Ofício Circular nº 018/CA-CBF/13.

14 <<http://www.odiario.com/esportes/noticia/191952/marcia-bezerra-pm-de-ro-e-unica-na-serie-a/>>consultado em: 20/05/2008 às 20:00.

(as) árbitros(as) (seja qual for o modelo adotado), realizadas de maneiras diferenciadas por sexo, tem compatibilidade com o desenvolvimento físico-anátomo-fisiológico do sexo em questão (embora não concordamos com o modelo atual), logo não há benefício, nem conforto para ambos os sexos, devido o modelo adotado pela arbitragem testar ou extrapolar os limites físicos. Nesse sentido, refletindo sobre a exigência dos testes físicos iguais para ambos os sexos, em relação às mulheres, perguntamos: como tratar os historicamente tratados desiguais, iguais?

É obvio que, para os homens seria confortável realizar as provas nos índices femininos (e não nos fazemos contra, somos até favorável), mas nosso questionamento se refere às inclusões de mulheres pautadas em números e oportunidades desiguais e no padrão seletivo de disputa com os homens. Quando as mulheres realizam as provas em índices masculinos, elas são prejudicadas. Nesse caso, os homens se mantêm no exercício da função enquanto que as mulheres são excluídas. Consequentemente, consideramos o fato benefício masculino.

Quando Cerqueira, Silva e Marins opinam sobre os testes físicos diferentes por sexo, dizendo: “[...] Estas diferenças estariam justificadas se as árbitras estivessem limitadas a dirigir partidas de futebol feminino. [...]” (2011, p.428), a questão é descentrada da crítica do modelo de prova e centrada na disputa sexual do campo. E se fosse permitido que o sujeito masculino realizasse as avaliações físicas no modelo feminino, a discussão sobre as avaliações físicas estaria encerrada? A disputa entre os sexos está evidente no estudo dos autores, sobretudo, o esforço para manter o androcentrismo no campo e distanciar cada vez mais as mulheres.

Relacionamos as diferenças entre o sexo/gênero com a tecnologia de gênero, por ser um processo que mexeu e mexe nos corpos e os construiu diferentes no sentido da força e performance física. Nos casos de parâmetros físicos, não é o sujeito masculino o beneficiado? Nas diferentes construções corporais, não é o sexo masculino, o mais forte e de maior aptidão física permitida pela tecnologia de gênero?

Ao apreciarmos as avaliações físicas, identificamos que esse modelo físico, mesmo realizado de forma diferente por sexo, não é

confortável para nenhum deles. Além disso, entendemos que é desumano exigir das mulheres o índice masculino de avaliação. Ainda que diante da ressalva de que os treinamentos desse grupo se comparam aos dos atletas de auto rendimento, não temos conhecimento de que ser árbitro(a) (dentro do contexto de trabalho) é ser atleta.

Se diante dessas avaliações ocorrerem exemplos de conforto para ele, certamente não ocorrerá para ela, sendo de enorme esforço, mesmo nas provas femininas. Entretanto, realizar a prova masculina no corpo feminino, requer um esforço ainda maior e que possivelmente ultrapassa os limites adquiridos (talvez explique as exacerbadas reprovações femininas nas provas iguais), tendo uma série de fatores que podem influenciar, como a idade, a história de vida, o tipo de ocupação e atividades diárias, etc.

No estudo analisado, embora discorra sobre as avaliações físicas, fica evidente a inquietação com a inserção da mulher no exercício da função e como é visto nas normas e circulares da CBF, esse não é o único ponto para tornar-se árbitra. Um dos critérios que também é preocupante, diz respeito à experiência em jogos profissionais masculinos da 1ª divisão e sua indicação autorizada pela respectiva Federação. A título de reflexão, como obter experiência sem oportunidades? E, como obter oportunidades sem passar na prova do sexo?

Sobre as competições femininas, os estudos de Reis e Arruda (2011) mostram que alguns poucos Estados têm expressão no futebol feminino, sendo este fator preocupante, são 27 federações de futebol estaduais, muitas das quais não adotam e não investem na competição. Inquieta-nos saber se as duas únicas competições do sexo, a nível nacional, contemplam todas as árbitras.¹⁵ Logo, manter as mulheres em competições femininas, conforme sugere Cerqueira; Silva e Marins (2011) não seria o mesmo que manter a divisão sexual no trabalho desportivo e satisfazer um desejo de perpetuação do androcentrismo?

15 O estudo dos autores Cerqueira; Silva e Marins, data-se 2011, quando ainda só havia uma competição feminina – a Copa do Brasil.

Vale citar a Convenção da ONU (1979)¹⁶ – Sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, na qual consta no art. 2º “adotar todas as medidas adequadas, inclusive de caráter legislativo, para modificar ou derrogar leis, regulamentos, usos e práticas que constituam discriminação contra a mulher”.

Apesar de que as mulheres vêm gradativamente se inserindo e tendo visibilidade no trabalho de arbitragem, o enfrentamento deste grupo à hegemonia masculina vem de longe. Nesse sentido, Da Silva (2006) afirma que o surgimento feminino na arbitragem em futebol no Brasil ocorreu em 1967. Ainda que limitadas nas atuações de arbitragem ou livres, de certa forma, conseguiram romper as fronteiras das relações de gênero/sexo a fim de se tornarem árbitras no futebol. A partir do momento que as mulheres árbitras tentam mudar o papel de gênero social correspondente, evidencia-se a questão da “desobediência” às normas heterocêntrica, que é um tema discutido dentro da teoria queer.

Reis e Arruda (2011) asseguram que as tradições machistas, que sempre limitaram a participação das mulheres nos diferentes esportes, não conseguiram impedir suas ações, uma vez que as normas e preconceitos foram sendo derrubados por várias delas ao longo destes anos e que a evolução é silenciosa.

Os últimos autores trazidos nos informam que ao passo que há o registro de uma única mulher na categoria ouro, há números baixos em competições masculinas de ponta. Como também, ao mesmo tempo, destacam números altos (um quantitativo de 400) de mulheres em curso, ou seja, há novas árbitras chegando para o campo.

Considerações Finais

Ainda que os estudos apontem a ocorrência da inserção da mulher na arbitragem em futebol, pontuamos que se efetivar neste campo faz parte da luta das mulheres. Assim como verifica-se também que por trás do silêncio delas pode estar escondido o enfrentamento de poder neste

16 Organização das Nações Unidas.

setor visto nos entraves, como por exemplo: o modelo de avaliação física, a imposição da igualdade física entre os sexos, a exigência de experiência na função, a falta de oportunidades, limitação nas atuações e a exclusão.

Os critérios de inserção para árbitros (as) mostra que são estratégias de controle sexual nesta arena fundamentada em disputa de corpo/sexo/força utilizando o corpo como ideologia e máquina de legitimação de poder.

Os estudos nos permite dizer que as inserções das árbitras têm acontecido, mas de forma desigual e que a discussão sobre igualdade entre os sexos neste setor resume-se em exigências, sobretudo física. As oportunidades ocorridas não correspondem ao quantitativo, sendo relevante refletir sobre a suposta ideia de igualdade de gênero no campo do futebol, como também sobre os empecilhos ocorridos com os critérios e que não promovem a equidade de fato.

Analisando os estudos, por enquanto somos cúmplices da diferença sexual, até que ocorra a igualdade social entre homens e mulheres em todos os seguimentos. Por isso defendemos as avaliações físicas diferentes entre os sexos, para as mulheres que desejam ingressar e manter-se no setor de arbitragem em futebol, entretanto, discutindo sobre a importância de manter essas diferenças e refletindo sobre os fatores corpo/sexo/gênero na teoria da construção social, para que não haja prejuízo ao sexo.

Lembrando que as mulheres foram ao longo da história tratadas com desigualdade, como tratar os “socialmente desiguais” iguais para incluir, se quisermos, de fato, a igualdade entre os sexos?

Referências

ARBITRAGEM. RENAF 2011 / 2012. Comissão de arbitragem da CBF divulga a RENAF 2011 / 2012. Disponível em: < <http://cdn.cbf.com.br/content/201211/1168173330.pdf> >. Acesso em: 27/11/2012.

CERQUEIRA, Matheus Santos. SILVA, Alberto Inácio Da. MARINS, João Carlos Bouzas. Análise do modelo de avaliação física aplicado aos

árbitros de futebol pela FIFA. Revista Brasileira de Medicina do Esporte. São Paulo, vol. 17, no 06, p. 425-430, Nov./Dez. 2011.

Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher. 1979.

Disponível em: <http://www.pge.ep.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>

DA SILVA, Alberto Inácio. RODRIGUEZ-Añez, Ciro Romelio. Índice de massa corporal e perímetro da cintura de árbitras de futebol. Estudos. Goiânia, v, 33, n7/8, p. 519-529, jul./ago 2006.

DORNELLES, Priscila Gomes. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física Escolar na perspectiva de Gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de. Tendências e impasses. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MESSEDER, Suely Aldir. Precisa isso?!: Desconstruindo o fio das masculinidades nas vivências de mulheres masculinizadas na escola e no mundo do trabalho. In: Tereza Rodrigues Vieira (org.). Minorias sexuais direitos e preconceitos. 01 ed. Brasília: Consulex, 2012, v.01.

REIS, Fábio Pinto Gonsalves. ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. Mulher, futebol e arbitragem: um espaço de conquista, tensão e resistência. EFDportes. com, Revista Digital. Buenos Aires, año 16, nº 162,

Noviembre de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>.
Acesso em: 21/4/2014.

RENAF 2013/2014 – Provisória. Disponível em:< <http://www.cbf.com.br/arbitragem/comissao-oficios-circulares/renaf-2013-2014-provisoria> > .
Acesso em: 21/05/2013.

Resultado da Avaliação Física 2013. Disponível em: <<http://www.cbf.com.br/arbitragem/avaliacoes/resultado-da-avaliacao-fisica-2013-aprovados>> . Acesso em: 08/10/2013.

Diversidade sexual e direitos humanos: o que pensam os/as educadores/as

Elaine de Jesus Souza¹
Joilson Pereira da Silva²
Claudiene Santos³

Introdução

As concepções que educadores/as possuem acerca da diversidade sexual influenciam a (des)construção de práticas homofóbicas manifestadas na escola, que culminam na privação de direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão e a igualdade.

Urge uma formação docente que discuta a diversidade sexual, as identidades de gênero e a sexualidade de forma pluralista e democrática, pautando-se nos direitos humanos. O desconhecimento acerca de tais assuntos acaba levando à omissão diante de práticas homofóbicas “sutis”, que costumam ser corriqueiras no espaço escolar, tais como os apelidos pejorativos, piadinhas, humilhações e outras formas de violência que, apesar de serem ignoradas, causam sofrimento e levam ainda à violação

1 Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe/UFS; Email: elaine.js.sd@hotmail.com.

2 Professor do Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Email: joilsonp@hotmail.com

3 Professora adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe/UFS; Email: claudienesan@gmail.com

de direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão das sexualidades.

Assim, o objetivo principal da pesquisa foi analisar as concepções de educadores/as acerca da diversidade sexual na escola, sobretudo com relação aos direitos humanos. Para tanto, visa-se também alcançar alguns objetivos específicos: a) Analisar as opiniões dos/as docentes acerca dos direitos relativos à população de Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros/LGBT e b) Conhecer as concepções e atitudes dos/das docentes acerca das violências homofóbicas manifestadas na escola.

1. Referencial Teórico

1.1 Diversidade Sexual e Direitos Humanos: uma questão de equidade

A diversidade sexual envolve as diferentes práticas, vivências e expressões da sexualidade e do gênero não reguladas pelo padrão heteronormativo (DINIS, 2008; FIGUEIRÓ, 2007; JUNQUEIRA, 2009; KAMEL & PIMENTA, 2008; LOURO, 2000;). Dessa forma, engloba as identidades sexuais, ou seja, as formas como os sujeitos vivem suas sexualidades com outros indivíduos (heterossexuais, homossexuais, bissexuais transexuais, travestis, entre outros, bem como as identidades de gênero, que representam o modo como os indivíduos constroem histórica e socialmente suas masculinidades e/ou feminilidades (LOURO, 1997).

Entretanto, a sociedade alinha sexo-gênero-sexualidade, produzindo a norma heterossexual e a reiterando compulsoriamente (como se a heterossexualidade também não fosse plural) (LOURO, 2009; JUNQUEIRA, 2007). Esse fenômeno, conhecido como heteronormatividade, é tido como natural e hegemônico, o que gera inúmeros preconceitos e discriminações contra os indivíduos que não seguem as normas sexuais e/ou de gênero (FIGUEIRÓ, 2007; FURLANI, 2009; LOURO, 1997). Essa naturalização da heterossexualidade acaba distinguindo, restringindo, preferindo ou mesmo excluindo, com a consequente

lesão ou anulação, o reconhecimento e/ou exercício de direitos humanos e liberdades essenciais de diversos indivíduos que não se enquadram no padrão heteronormativo (RIOS, 2009).

Nessa direção, a ABGLT (2006, p. 13) caracteriza os “Direitos LGBT” como [...] *um conjunto de normas legais (ordenamentos legais) e um instrumental processual que vise, ou, enfoque, a temática da homossexualidade/bissexualidade/identidade de gênero.*

Para Carrara (2010), a luta pelos “Direitos LGBT” ou direitos relativos aos que constituem a “diversidade sexual” envolve além das questões inerentes à sexualidade outras questões sociais e burocráticas. Para Rios (2010), nos debates acerca da diversidade sexual e direitos humanos, têm sido invocados também vários direitos fundamentais para a vivência plena da sexualidade e da cidadania, tais como liberdade, integridade e privacidade sexual; segurança do corpo sexual; direito ao prazer e à expressão sexual; associação e informação.

Destarte, apesar das diversas instâncias sociais serem permeadas pela diversidade sexual, parece que os grupos LGBT são ‘invisíveis’ no quesito exercício da cidadania plena, isto é, os sujeitos ou grupos com identidades sexuais e de gênero dissonantes do padrão heteronormativo continuam sendo marginalizados e privados dos direitos humanos e sexuais indispensáveis. Assim, os grupos LGBT são vítimas de várias formas de preconceitos, discriminações e outras formas de violência incluídas nas práticas homofóbicas que lhes inviabilizam segurança, liberdade e equidade de direitos.

1.2 Violação dos direitos humanos: a homofobia na escola

O conceito de homofobia, de forma abrangente, engloba os preconceitos e discriminações perpetrados contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras formas de diversidade sexual, em decorrência dos seus comportamentos, estilos de vida e aparências divergentes dos padrões impostos. Por conseguinte, a homofobia começa a ser entendida como fator de limitação dos direitos de cidadania dos grupos LGBT,

tais como direito à educação, saúde, segurança e ao trabalho, e por isso chega-se a propor sua criminalização. Tal demanda levanta a reflexão, crítica e denúncia acerca da imposição de normas sexuais e de gênero bem como representa novas possibilidades e batalhas para o combate efetivo das práticas homofóbicas (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009).

Dessa maneira, salienta-se que a homofobia manifestada na escola e em toda a sociedade, assim como toda forma de exclusão, não se limita a constatar uma diferença, ela a interpreta e tira conclusões que são manifestadas na prática de diversas maneiras, mas sempre lesionando os direitos humanos dos grupos LGBT ou afins (BORRILO, 2009).

A homofobia, ao violar de forma intensa e permanente uma série de direitos humanos básicos, manifesta-se por meio de duas formas de violência: física (direta) e não física (indireta ou “sutil”). A violência física atinge diretamente a integridade corporal, podendo até levar ao homicídio, por isso é mais visível e considerada mais brutal. A violência não física, que também é muito grave e danosa, consiste, sobretudo, no não reconhecimento da diversidade sexual e é expressada por meio dos insultos, humilhações e injúrias cotidianas (BORRILO, 2009; RIOS, 2009).

Nesse contexto, destaca-se a manifestação de uma violência denominada homofobia cognitiva ou social, que se refere à manutenção da diferença homo/hetero, tendo como marca discursiva a tolerância. Nesse caso, não há rejeição explícita aos homossexuais, mas também seus perpetradores não se importam e até defendem que a diferença de direitos seja mantida, para assegurar a vigência do modelo heteronormativo (BORRILO, 2009; TOSSO, 2012).

A omissão, negação e/ou silenciamento acerca da diversidade sexual e das práticas homofóbicas que permeiam a escola, inclusive a homofobia “sutil” acabam fazendo emergir essas manifestações de preconceitos e discriminações que violam direitos humanos essenciais, tais como igualdade, liberdade de expressão e direito à educação, ou seja, o direito de obter informações sobre as múltiplas possibilidades da sexualidade humana (CAVALEIRO, 2009; DINIS, 2012; LOURO, 2009).

Assim, a violação dos direitos humanos e sexuais constitui uma grave consequência da homofobia nas escolas, pois impede que a diversidade sexual seja (re)conhecida, incluída de forma efetiva, e que os sujeitos possam vivenciar plenamente as suas sexualidades, sem temer ou sofrer ameaças, exclusões, agressões físicas e/ou psicológicas.

2. Método

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em uma escola pública de um município sergipano, denominado Simão Dias, em novembro de 2013.

Simão Dias é um município de Sergipe, localizado a cerca de 100km da capital Aracaju, em 2014 atingiu uma população de 40364 habitantes em uma área territorial de 565km², com densidade demográfica de 68 hab./km². Possui 16 escolas estaduais, sendo a maioria de ensino fundamental com aproximadamente 1500 docentes da rede estadual (IBGE, 2014). A escolha desse lócus deve-se à escassez de estudos acerca dessa temática no interior de Sergipe.

Foi realizada amostragem não probabilística por conveniência de 7 professores/as do Ensino Fundamental maior, das disciplinas obrigatórias, caracterizados/as a seguir: a professora de Português, **Camila**, tem 23 anos de idade, possui experiência de mais de 2 anos na educação básica e sua religião é católica; **Roberta** é graduada em Matemática, tem 41 anos, e experiência docente de 21 anos, católica; o professor de Ciências, **Antônio**, tem 33 anos e atua na área da educação há 14 anos, católico; **Lúcio**, professor de Geografia, tem 30 anos e atua na profissão há 3 anos, católico; a professora de História, **Claudia** tem 49 anos e experiência docente de 23 anos, evangélica; **Samuel**, professor de Inglês tem 30 anos, com cerca de 4 anos de atuação na área, católico; e por fim a professora de Educação Física, **Talita**, tem 24 anos e atua há 4 anos como docente, católica. Todos os nomes dos/as docentes adotados nessa pesquisa são fictícios.

Neste estudo, utilizou-se como técnica para coleta das informações a entrevista semiestruturada, norteada por um roteiro com

perguntas abertas e fechadas elaboradas com base na bibliografia estudada (DINIS, 2012; MADUREIRA, 2007; SILVA JÚNIOR, 2010; TOSSO, 2012) e a aplicação de um questionário.

Inicialmente, o Projeto de Pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética e, posteriormente, solicitou-se a autorização das escolas para os/as educadores/as participarem da pesquisa. Para a participação no instrumento, os/as docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Primeiramente, foi aplicado um questionário com itens relativos aos dados sociodemográficos (idade, sexo, religião, graduação, tempo de atuação docente) dos/as participantes e questões abertas e fechadas sobre diversidade sexual e direitos humanos. Posteriormente, os/as professores/as participaram de entrevistas semiestruturadas.

As informações e dados obtidos foram organizados por meio da análise de conteúdo que se constitui em um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos para descrever os conteúdos de um texto e realizar inferências que permitam uma interpretação da realidade fundamentada nos objetivos e na teoria que embasam a pesquisa (BARDIN, 2011).

Para a análise de conteúdo, foi empregada a modalidade categorial temática, que consiste em desmembrar o texto em unidades de sentido, ou seja, determinar as principais opiniões, crenças e tendências encontradas nas respostas das entrevistas abertas e, posteriormente, agrupar essas unidades em categorias de análise (BARDIN, 2011).

3. Resultados e Discussão

Os resultados obtidos revelaram que os/as educadores/as, apesar do desconhecimento acerca da diversidade sexual devido à carência na formação docente e outros fatores (como a religião), reconhecem que a homofobia ocasiona a lesão de direitos humanos imprescindíveis para a cidadania plena.

3.1 Diversidade sexual e direitos humanos: o que dizem os/as docentes

Com relação ao direito à adoção de crianças por casais homoafetivos, notou-se contradições nos relatos dos/as professores/as, pois, embora a maioria tenha afirmado ser favorável, os discursos deixaram latente uma preocupação com os preconceitos e a criação das crianças. O que remete ao desconhecimento e receio em relação “ao diferente” e evidencia que o modelo de família heteronormativo ainda é mais reconhecido e aceito.

Sim. Todos têm direito de formar uma família mesmo que sejam com pessoas do mesmo sexo, havendo respeito, confiança e alegria é o que importa; porém, essas crianças no futuro podem sofrer, na rua, na escola, o preconceito constante. (Prof.^a Camila)

Concordo do ponto de vista legal: já que atualmente a união estável entre homossexuais é legal, eles devem ter os mesmos direitos que outros casais heterossexuais, mas acho difícil para a criança. (Prof. Samuel)

Sim. Desde que seja dada a devida educação que torne esta criança uma cidadã no futuro. Pois existem casais ditos “normais” e que não se preocupam com uma educação de qualidade para seus filhos. (Prof.^a Claudia)

Nesse viés, embora expressem uma aparente aceitação da igualdade de direitos sexuais e afetivos da população LGBT, essas falas deixam latentes representações pautadas em preconceitos e nas consequências prejudiciais que poderiam afetar a criança no caso de adoção por um casal homoafetivo, por exemplo. A igualdade de direitos humanos entre sujeitos heterossexuais e sujeitos com identidades sexuais e de gênero distintas deve ser além de respeitada, reconhecida de modo pleno como

legítimas, justamente em oposição aos tratamentos prejudiciais. Assim, justificar o não direito de gays e lésbicas de adotarem sob o pretexto de que tal adoção pode causar danos à criança, constitui uma forma de restrição de direitos civis fundada em preconceitos e desconhecimentos. A partir desses preconceitos “sutis”, eleva-se a capacidade de se utilizar justificativas contraditórias e mobilizar recursos cada vez mais ocultos ou dissimulados que estimulam a construção e a manutenção de um tipo quase imperceptível de homofobia (BORRILLO, 2009; RIOS, 2010).

Quando se trata do direito à união civil entre homossexuais, as influências religiosas são mais evidentes quanto ao não reconhecimento, expresso pela não aceitação. Certamente, o padrão heterossexual ainda norteia as representações de casamento e família, como pode ser visto:

Não, isso vai de encontro aos meus princípios religiosos. (Prof.^a Roberta)

Não. Infelizmente ou felizmente ainda tenho esse único medo de receio, por ser católica e temer perante Deus. [...] (Prof.^a Camila)

Vale ressaltar que a falta de reflexão acerca dessas temáticas na formação docente e a influência da religião contribuem de forma bastante significativa para essa concepção contrária à equidade de direitos entre todos os indivíduos, independente da identidade sexual.

Em contrapartida, a maioria dos/as docentes afirmou concordar com a união civil entre homossexuais, inferindo em seus discursos que esse é um direito humano fundamental para o exercício pleno da cidadania:

Sim, cada um tem o direito de ser feliz com quem quiser. (Prof. Lúcio)

Sim, pois eles têm o mesmo direito de um casal heterossexual. (Prof.^a Talita)

Sim, se eles que são os principais envolvidos desejam a união civil, devem ter esse direito. (Prof. Samuel)

Nessa perspectiva, é urgente necessidade de se atravessar a última fronteira na luta pelos direitos sexuais da população LGBT. Para isso, é essencial que o Congresso Nacional aprove leis que incluam os direitos civis (união estável homossexual, adoção de crianças, alteração dos nomes de pessoas travestis e transexuais, entre outros). É imprescindível o debate sobre a criminalização da homofobia (RODRIGUES, 2011) como um meio de assegurar a integridade física e psicológica da diversidade sexual, além de uma educação voltada aos direitos humanos de todos/as.

Nesse rumo, indagados/as se a homofobia deve ser considerada crime, todos/as os/as educadores/as afirmaram que sim, justificando de modo geral que esta constitui uma forma de preconceito e discriminação que causa sofrimentos físicos e psicológicos aos indivíduos não heterossexuais.

Acho que qualquer forma de discriminação e preconceito, se extrapolada com violência física ou psicológica e que cause constrangimento a vítima, deve ser crime. (Prof. Samuel)

Sim. A liberdade do homem é algo sagrado e essencial, para a vida ninguém tem o direito de interferir na escolha do outro, usando da violência seja física ou psicológica. (Prof.^a Claudia)

Sim, porque ninguém tem o direito de agredir uma pessoa por causa da sua escolha sexual. (Prof.^a Talita)

Sim. Pois devemos respeitar todos, independente da orientação sexual. (Prof.^a Camila)

A homofobia envolve diferentes práticas de preconceito e discriminação manifestadas em diversos âmbitos sociais por meio de segregações, desigualdades e privações que prejudicam o reconhecimento e o exercício pleno da cidadania por parte da diversidade sexual. Assim, a homofobia representa um ato violento e criminoso não somente

quando envolve agressões físicas, mas também na medida em que viola direitos sexuais e humanos de indivíduos julgados inferiores apenas por serem suas identidades sexuais divergentes das normas sociais impostas de modo arbitrário (RIOS, 2009; BORRILLO, 2009).

3.2 Diversidade sexual na escola: sob a ameaça da homofobia

Sobre as atitudes dos/as docentes diante de situações preconceituosas envolvendo a diversidade sexual no ambiente escolar, tais como um/a aluno/a que sofre insultos por andar de mãos dadas com um/a colega do mesmo gênero e uma travesti que sofre com apelidos pejorativos e piadinhas por usar maquiagem e acessórios femininos, as respostas foram de modo geral pautadas na importância do diálogo e do respeito; porém, foi enfatizada a ideia do preconceito inerente à “sociedade” (como se fosse algo externo a cada um/a).

No primeiro caso, os/as docentes disseram que teriam um diálogo com os/as envolvidos/as nas situações destacando a importância do respeito e da reafirmação dos direitos. Também, chamariam a atenção dos/as autores/as da agressão ou que encaminhariam o caso à Direção ou mesmo aconselhariam as pessoas agredidas a procurar ajuda jurídica, o que aponta a dificuldade de lidar diretamente com a questão da homofobia na escola.

Buscava o diálogo com ambas as partes, no sentido de respeitar a individualidade do outro. (Prof.^a Cláudia)

Diria que ele não deve se preocupar com a opinião dos outros e fazer o que tem vontade de fazer, desde que respeite também a opção das outras pessoas, bem como seus direitos. (Prof. Samuel)

Chamaria quem o insultou à atenção. (Prof.^a Roberta)

*Mandaria procurar os órgãos competentes para isso.
(Prof. Lúcio)*

Não iria interferir em nada, pois na minha concepção poderia ser o momento para começarmos saber o assunto que causa tanto preconceito. (Prof. Antônio)

*Diria para ele que infelizmente iria encontrar pessoas assim, porém fosse forte, que defenda suas opiniões e sua opção sexual, pois não é nenhum crime, que ele tenha sabedoria e postura para defender-se dessas situações, considerando um crime.
(Prof.^a Camila)*

Primeiramente conversaria com esse aluno dizendo que nossa sociedade é preconceituosa, infelizmente, e que ele deve conduzir a sua vida da maneira que ele escolheu, não se importando com que os outros falam e procuraria saber quem foram esses alunos que tiveram essas atitudes para encaminhar a direção para um diálogo. (Prof.^a Talita)

É preciso construir um ambiente que envolva além do respeito, o reconhecimento de expressão da diversidade sexual. As mesmas regras ou limites estabelecidos no espaço escolar para namoros em termos de contato físico (abraços, beijos, etc) entre casais heterossexuais devem servir para os diferentes tipos de casais, assim se é permitido que um rapaz e uma moça fiquem de mãos dadas no recreio, por que a escola não aceita que dois rapazes façam o mesmo? (SEFFNER, 2009).

Ainda dessa perspectiva, sobre as violências homofóbicas cometidas no espaço escolar, os/as docentes relataram desde as práticas de homofobia “sutil” até violências físicas. O discurso de um educador ressalta a gravidade de tais violências na escola e a influência negativa que estas exercem na vida de jovens que não se enquadram no modelo heteronormativo:

Agressões físicas; insultos e zombarias; humilhações; exclusões; piadinhas e apelidos pejorativos. Todas essas atitudes têm interferido e muito na vida cotidiana dos estudantes. (Prof. Antônio)

Ademais, os seguintes relatos evidenciam que quaisquer condutas diferentes do padrão heteronormativo e das identidades de gênero hegemônicas geram violências contra indivíduos que são ridicularizados, marginalizados e segregados no próprio ambiente escolar.

[...] As piadinhas sempre existem, né, porque nem precisa ele saber que realmente a pessoa é assumido [...] você percebe aquelas piadinhas, né? [...] Que ainda existe né, a gente sabe que o preconceito ainda existe, de forma sutil, mas existe! (Prof.^a Claudia)

[...] alunos acharem que a pessoa não é capaz, porque é homossexual... Não chama pelo nome. Apelidos. Eu já me deparei com humilhações. Assim, ah... “Viado!”; “Você é um viadinho”; “Você não gosta de mulher não!” [...] (Prof.^a Camila)

[...] a gente sempre presencia os próprios colegas mangando, fazendo bullying com os colegas, só pelo fato de ele parecer ser homossexual, porque na verdade quando crianças não são homossexuais ainda, né? Mas pelo jeito, pelas atitudes. (Prof. Samuel)

Nos depoimentos acima, destaca-se o *bullying* homofóbico que engloba os preconceitos, discriminações e agressões verbais manifestados (por docentes e discentes) na escola contra alunos/as não heterossexuais e/ou que fogem aos estereótipos de gênero. Mais uma vez, chama-se a atenção para as práticas homofóbicas “sutis” manifestadas na escola.

Nestas falas, as violências psicológicas caracterizadas pela não aceitação da diversidade sexual e por atitudes preconceituosas utilizadas para justificar a manutenção das diferenças de direitos humanos

(BORRILLO, 2009; RIOS, 2009) são conhecidas, mas, nem sempre reconhecidas, o que as banaliza e as naturaliza.

Dessa forma, trazer à tona o reconhecimento e o enfrentamento do preconceito, das discriminações e do *bullying* homofóbico, de forma a coibir práticas de violências simbólicas, físicas e psicológicas é um caminho para a garantia dos direitos humanos.

4. Considerações Finais

Ao elencar as concepções de educadores/as acerca da diversidade sexual, alerta-se para a necessidade de (in)formações críticas e atualizadas sobre esse assunto e a relevância de adotar-se estratégias pedagógicas no currículo escolar, como a inclusão de temáticas relativas à diversidade sexual, visando-se a reflexão sobre padrões heteronormativos e o (re) conhecimento, a equidade e a garantia de expressão das diversas identidades sexuais e de gênero.

Dessa forma, pretende-se incentivar a busca de conhecimentos e a abordagem desses temas na formação docente inicial e continuada, almejando a garantia dos direitos sexuais e humanos de todos/as bem como o acolhimento efetivo da diversidade de indivíduos que integram a escola, possibilitando-se a desconstrução dos preconceitos e o combate às diversas manifestações da homofobia.

Referências

ABGLT. **Resoluções do I Congresso da ABGLT:** avanços e perspectivas. Curitiba: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO; DINIZ, D (Orgs.). **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009, p.15-46.

CARRARA, S. Políticas e Direitos Sexuais no Brasil. In: POCAHY, F (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: NUANCES, 2010, p.45-60.

CAVALEIRO, C. M. Escola e Sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação Sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009. p. 153-169.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

DINIS, F. N. Educação e diversidade sexual: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n.18, p.75-96, 2012.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Diversidade sexual: subsídios para a compreensão e mudança de atitude. In: _____. (Org.) **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. p. 15-67.

FURLANI, J. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 293-324.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.13-52.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas: **Revista de Estudos Gays**, v. 1, p. 1-22, 2007.

KAMEL, L.; PIMENTA, C. **Diversidade sexual nas escolas**: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.07-34.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.85-94.

MADUREIRA, A. F. **Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual na Escola: a construção de uma cultura democrática** (Tese de doutorado). Brasília: UnB, 2007.

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

RIOS, R. R. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Homossexualidade. In: POCAHY, F. (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: NUANCES, 2010, p.35-44.

RODRIGUES, J. Direitos Humanos e Diversidade Sexual: uma agenda em construção. In: Venturi, G; Bokany, V. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, p.23-38.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.125-140.

SILVA JÚNIOR, J. A. **Rompendo a mordaza: Representações Sociais de Professores e Professoras do Ensino Médio sobre homossexualidade** (Tese de doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2010.

TOSSO, M. P. **Formación del Profesorado en la Atención a La Diversidad Afectivo-Sexual** (Tesis doctoral). Madrid: Facultad de Educación da Universidad Complutense de Madrid, 2012.

Significados associados às sexualidades em uma interação virtual

Gabriela Sagebin Bordini¹
Tania Mara Sperb²

Nas sociedades ocidentais, existe uma articulação entre gênero e sexualidade (LOURO, 2009). Tradicionalmente, diferentes significados são associados às sexualidades de homens e mulheres. Geralmente, ser homem está associado a ser ativo e hipersexualizado, valorizando-se o desempenho sexual e a promiscuidade; por outro lado, ser mulher está associado a ser passiva, discreta e comedida em termos sexuais, além de estar relacionado ao amor romântico e aos sentimentos (BORDINI; SPERB, 2012; CÂMARA, 2007; HEILBORN et al., 2006; INSTITUTO AVON/DATA POPULAR, 2013; SANTOS; SILVA, 2008). Para ambos, o modelo dominante é a heterossexualidade, o que gera a expectativa de que uma pessoa com características e comportamentos fora dos padrões do masculino ou do feminino apresente características e comportamentos fora dos padrões também no âmbito sexual (GUIMARÃES, 2009; HEILBORN et al., op. cit.; LOURO, op. cit.).

-
- 1 Doutora em Psicologia / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / gsagebin@hotmail.com / apoio: CAPES
 - 2 Ph.D em Psicologia do Desenvolvimento / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / sperbt@terra.com.br / apoio: CNPq

No entanto, esses significados não são fixos, pois gênero e sexualidade são construções históricas e culturais que estão em permanente elaboração na interação social. Quanto ao gênero, acredita-se que aquilo que se toma por masculino ou feminino é determinado pelo que se diz e pensa a respeito dos homens e das mulheres em um contexto específico (LOURO, 2001, 2004, 2007, 2008). Em relação à sexualidade, também se considera que o modo como os indivíduos experimentam e realizam seus prazeres e desejos são construídos e mantidos socialmente (WEEKS, 2003). Nesse sentido, tanto os significados associados aos homens e às mulheres, quanto aqueles atribuídos às sexualidades das pessoas, são instáveis e provisórios, passíveis de modificação.

De fato, desde as últimas décadas do século XX, estaria ocorrendo uma revolução sexual. Segundo Giddens (1993), a modernização dos métodos de contracepção e a possibilidade de reprodução sem atividade sexual deram espaço para uma maior permissividade nesse campo. Essa progressiva permissividade fica evidente no aumento da autonomia sexual da mulher e na maior visibilidade da homossexualidade. Nesse contexto, desponta o discurso da igualdade. Passa a ocorrer, então, uma valorização da tolerância, acompanhada por uma censura à expressão flagrante de preconceito, sobretudo contra grupos minoritários (GATO; LEME; LEME, 2010; GOUVEIA et al., 2011).

Diante de tais transformações, os significados associados às sexualidades das pessoas, atualmente, merecem ser investigados. O presente estudo examinou justamente a reprodução, a relativização e o desafio a esses significados, levando em consideração as possíveis diferenças de gênero que podem estar envolvidas. Para tal, trabalhou-se com um ambiente virtual, dado que a internet vem sendo considerada como um espaço – também educativo – de experimentação e transgressão.

Segundo Moita Lopes (2010), ao oferecer acesso a diversos discursos, antes praticamente inacessíveis, e por conta do anonimato e da impressão de estar livre do controle institucional, a internet permite o questionamento aos significados hegemônicos. Além disso, o autor ressalta a importância dos aspectos de colaboração e participação que caracterizam o ambiente virtual na atualidade. Tais aspectos permitem

a ação conjunta e a construção conjunta de significados, o que torna o contexto virtual um espaço em que qualquer usuário pode atuar politicamente no sentido de defender seus pontos de vista e de agir para transformar o mundo.

Um dos ambientes virtuais que tem se destacado nesse sentido são os *blogs*. Estes podem ser considerados espaços democráticos, pois a maior parte deles é gratuita e não pressupõe que aqueles que os utilizam dominem linguagens de programação complexas (PAZ, 2003; SANTOS; PENTEADO; ARAÚJO, 2009). Assim, os *blogs* facilmente promovem integração e diálogo – sobretudo por meio de comentários às informações postadas –, fomentando a negociação de significados sociais.

Como, no Brasil, as pessoas com idades entre os 15 e os 19 anos são as que mais acessam a internet (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013) e os *blogs* têm sido usados por jovens inclusive para troca de informações sobre sexualidade (VALLI; COGO, 2013), deu-se preferência, nesta pesquisa, ao emprego de dados provenientes de uma discussão virtual entre usuários de um *blog* voltado ao público jovem universitário. Com base em Quadrado e Ribeiro (2012), entendem-se as produções oriundas dessa interação de jovens no *blog* em questão como práticas de subjetivação, que posicionam os indivíduos em um contexto histórico e cultural específicos, a partir de sua interação.

Uma vez que o objetivo deste estudo era investigar a negociação dos significados atribuídos às sexualidades de homens e mulheres, na atualidade, foram analisados os comentários postados em um *blog* quanto a um texto a respeito da Marcha das Vadias. A Marcha das Vadias é um movimento de protesto que ocorreu em diversas cidades do Brasil, para contestar a naturalização das violências contra a mulher. De acordo com Ferreira (2013), tal movimento teve início em Toronto, no Canadá, em resposta a uma declaração de um policial, que relacionou o estupro de uma mulher à sua vestimenta. A autora explica que a internet foi fundamental na articulação das Marchas das Vadias e na sua divulgação, levando o movimento a se espalhar rapidamente pelo mundo. Em Porto Alegre, aconteceu no dia 26/05/2013 e reuniu milhares de manifestantes (SUL21, 2013).

Método

O *blog* em que foi postado o texto, em relação ao qual foram elaborados os comentários analisados, chama-se “Facool”. Este faz parte de um *site* também nomeado como “Facool”, cujo público alvo são jovens universitários do Rio Grande do Sul (cf. <http://www.facool.com.br/>). No entanto, não há garantias de que todos os usuários eram, de fato, jovens universitários deste estado, pois não existiam restrições quanto à participação de qualquer pessoa. O *blog* em questão pode ser considerado um *blogzine*, isto é, um *blog* jornalístico similar a uma revista, já que inclui matérias sobre diversos assuntos, informações, notícias e até mesmo conselhos aos usuários (LUCCIO; NICOLACI-DA-COSTA, 2010).

Neste *blog*, no dia 29/05/2012, foi publicado um texto que se intitulava “Marcha das Vadias: liberdade feminina ou putaria?” (cf. <http://www.facool.com.br/blog/view/837>). Desde então, coletaram-se todos os comentários ao referido texto (contabilizando 84), postados até o dia 14/06/2012. Os comentários e o texto compuseram o material aqui examinado. Para a análise dos dados, utilizou-se o conceito analítico de repertório interpretativo.

Repertório interpretativo é definido como um conjunto de termos e metáforas nos quais as pessoas se baseiam para caracterizar e avaliar diversos fenômenos (POTTER; WETHERELL, 1987). Um repertório interpretativo inclui temas, lugares-comuns e alegorias que estão em circulação em uma dada cultura; algo que serve como uma linha argumentativa habitual, da qual os indivíduos lançam mão quando descrevem e qualificam atividades, ações, objetos, eventos, enfim, as coisas do mundo (Idem, 1987). Segundo Wetherell (1998), em uma situação interacional, os repertórios interpretativos funcionam como um instrumento empregado pelos interlocutores para fazer sentido ou como um pano de fundo para os posicionamentos que são administrados por eles naquele momento.

Resultados e Discussão

Até o momento em que o presente trabalho foi apresentado, a análise do texto e dos comentários ao mesmo havia indicado diferentes repertórios utilizados na interpretação das sexualidades das pessoas. Na apresentação durante o congresso, dedicou-se especial atenção às particularidades identificadas em relação às sexualidades de homens e de mulheres. Faz-se necessário sublinhar que não há como saber ao certo o sexo/gênero dos autores do texto e dos comentários, posto que a comunicação virtual permite que informações pessoais sejam omitidas ou mesmo modificadas. Por conta disso, neste estudo, as pessoas que se apresentaram com nomes masculinos são chamadas de homens, enquanto aquelas que se apresentaram com nomes femininos são chamadas de mulheres.

Um dos repertórios mais utilizados na discussão sobre o texto postado inclui interpretações tradicionais e hegemônicas. Segundo tal repertório, a mulher não pode manifestar sua sexualidade de forma explícita, devendo zelar pela sua imagem de pessoa pouco sexualizada. A partir do texto postado e de alguns comentários ao mesmo, identificou-se que existe, ainda atualmente, uma concepção de que a mulher preocupada com sua imagem é socialmente autorizada a exercer sua liberdade sexual apenas *“entre quatro paredes, se ela ‘se der ao respeito’ e não falar sobre a própria sexualidade”*, como disse uma usuária do *blog*.

Além disso, com base nesse repertório tradicional, a expectativa em relação às mulheres é de que apresentem comportamentos como não mostrar *“demais’ o corpo”*, *“baixar a cabeça”*, *“viver às custas dos homens”* e *“se encaixar num padrão de beleza absurdo”*, conforme opinaram alguns usuários. Nesse sentido, o ato de mostrar os seios na Marcha das Vadias foi interpretado como um indício de que as manifestantes não participaram do movimento para protestar, mas porque realmente eram *“vadias”*, ou seja, promíscuas e indiscretas. Como argumentou um usuário: *“ah, se eu não conhecesse umas figurinhas que tavam lá... vadiazinha feliz da vida por gritar na rua que é vadia mesmo. nem vem que não tem.”*

No entanto, diversas críticas foram feitas ao texto postado, dirigidas especialmente a essas ideias e à sua relação com a assimetria entre homens e mulheres e à objetificação das últimas. Usuários criticaram, por exemplo, a censura à nudez feminina na Marcha, considerando um contrassenso que a mesma seja mal vista na Marcha, enquanto é valorizada no carnaval e na televisão. Nas palavras de duas usuárias: “*garanto que ele [o autor] não se incomoda com as ‘gostosonas’ do carnaval e da Playboy*”; “*ah sim, se for para admiração e proveito único do público masculino tudo bem, o problema é quando há vantagens para nós*”.

Como se pode constatar, esse repertório extrapola o tópico sexualidade da mulher e foi empregado para falar das mulheres e dos homens, em geral. A objetificação das mulheres tem relação com a atribuição de um posicionamento passivo a elas e de um posicionamento ativo aos homens (NARDI, 2010; NEVES, 2007; OLIVEIRA, 2010). Como explicaram Fry e MacRae (1991), para alguns grupos no Brasil, quem está em uma posição ativa – não apenas em termos sexuais – ocupa o topo da hierarquia social, o que coloca as mulheres em uma posição inferior.

Por outro lado, foi identificado um repertório que se contrapõe a esse, empregado por usuários que criticaram a censura à nudez feminina durante a Marcha. Tal repertório interpretativo mais liberal distancia-se do tradicional reducionismo de significados associados às sexualidades de homens e às sexualidades das mulheres. Segundo esse repertório, a mulher é protagonista de sua sexualidade, dona do seu corpo e, por conseguinte, deve poder decidir sobre o mesmo e “*ser livre pra fazer a ‘putaria’ que quiser, sem sofrer consequencias fisicas sobre isso*”, como enfatizou uma usuária. Isto é, os usuários e usuárias atribuem agência às mulheres, no que se refere ao seu posicionamento, escolhas e comportamentos. Essas ideias refletem a revolução sexual que estaria ocorrendo, desde o final do século XX, caracterizada pela permissividade e pela autonomia sexual da mulher (GIDDENS, 1993).

Além disso, nesse repertório, a liberdade é interpretada como um direito de todos, como se pode perceber no comentário de uma usuária em resposta ao texto postado: “*Me defina o que é uma vadiazinha? Uma*

mulher que transa com quantos quiser? E como é que se chamam os homens que fazem isso? Modelo a ser seguido?”. Tal entendimento está em linha com uma visão de mundo individualista, que faz apologia a uma liberdade total e sem consequências, o que fica evidente nas seguintes passagens de comentários de duas usuárias e de um usuário, respectivamente: “*ser dona do corpo dela e fazer o que ela quiser com ele, sem julgamentos*”; “*Liberdade de ser aquilo que quisermos ser, sem repressões por isso.*”; “*O pênis é meu e coloco onde quero e quantas vezes quiser, a vagina é dela e ela coloca o que quiser e quantas vezes quiser.*”.

Ressalta-se que o repertório em questão foi empregado em vários dos comentários que criticavam o texto postado. Geralmente, tais comentários foram formulados por usuários que se nomearam como mulheres e que utilizavam o pronome “nós” para se referir às “vadias”, aos presentes na Marcha, às mulheres que lutam por seus direitos e pela sua liberdade gritando palavras de ordem. Essas mulheres, como definiu uma usuária, percebem que “*falar abertamente sobre sexo não é feio, querer gozar não é feio*”. Dessa forma, esse repertório interpretativo se contrapõe ao padrão tradicional de feminilidade que envolve aspectos como a passividade, a discrição e o comedimento, seja na vida sexual, seja na vida em geral.

No entanto, tal repertório interpretativo também foi empregado por usuários que se nomearam como homens. Um deles, por exemplo, criticou o autor do texto postado e sublinhou: “*Todo o apoio a essas mulheres corajosas, que tem muito mais coragem pra viver a vida que o coitado desse blogueiro.*”. Assim, ao contrário do primeiro repertório descrito, este permite uma gama maior de interpretações acerca da sexualidade das mulheres e dos homens. Percebem-se, no repertório em questão, traços da desestabilização feminista dos tradicionais significados associados aos homens e às mulheres (MARSON, 1996). Indo além da ideia de uma essência do feminino oposta a uma essência do masculino (CONNEL, 1995; SCOTT, 1995), esse repertório inclui significações da sexualidade feminina que não têm a sexualidade masculina como único modelo.

Conclusão

É importante destacar que não se identificou muita interação entre os usuários do *blog*. Grande parte dos comentários postados dirigia-se ao texto e não a outros comentários. Nesse sentido, Bordini e Sperb (2013) também já tinham encontrado indícios de pouca interação em discussões *on-line* e assíncronas. No entanto, acredita-se que as discussões em *blogs* fomentaram a construção interacional de significados (MOITA LOPES, 2010). Ainda que um repertório interpretativo mais tradicional e hegemônico tenha sido identificado frequentemente, a negociação dos significados atribuídos às sexualidades e da influência do gênero sobre tais significados também foi detectada. Diversos comentários agressivos ou irônicos relativizaram os padrões tradicionais de gênero, incluindo significados associados às sexualidades que independem do gênero das pessoas, não diferenciando homens e mulheres no âmbito sexual.

Referências

- BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. **Grupos focais online e pesquisa em psicologia: revisão de estudos empíricos entre 2001 e 2011.** *Interação em Psicologia*, v. 17, p. 195-205, 2013.
- BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. **Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 4, p. 738-746, 2012.
- CÂMARA, Adriane Peixoto. **Gênero e sexualidade na Revista Sexy: um roteiro para a masculinidade heterossexual.** 2007. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.
- CONNEL, Robert. **Políticas da masculinidade.** *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

DI LUCCIO, Flavia; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Blogs:** de diários pessoais a comunidades virtuais de escritores/leitores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 30, n. 1, p. 132-145, 2010.

FERREIRA, Gleidiane de S. **Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias no Brasil.** *Revista Ártemis*, v.15, n. 1, p. 33-43, 2013.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GATO, Jorge; LEME, Vanessa Barbosa Romera; LEME, Alessandro André (2010). **Atitudes relativamente à homossexualidade em Portugal e no Brasil.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9, 2010, Santa Catarina (Anais). Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 12 set. 2013.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. Tradução de M. Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. **Motivações para responder sem preconceito:** evidências de uma medida frente a gays e lésbicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 3, p. 458-466, 2011.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. **O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”:** um exercício de construção de identidades. *Temas em Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 553-567, 2009.

HEILBORN, Maria Luiza et al. **O aprendizado da sexualidade:** reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. **Percepções dos homens sobre a violência doméstica contra a mulher.** 2013. Disponível em:

<http://www.institutoavon.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Pesquisa-Avon-Instituto-Ipsos-2013.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.

Pesquisa nacional por amostras de domicílios. 2013. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2011/default.shtm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva Pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. *Educação em Revista*, v. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Pró-posições*, v. 19, n. 2, p. 17-24, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.), **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** (pp.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

MARSON, Melina Izar. **Da feminista “macha” aos homens sensíveis: o feminismo no Brasil e as (des)construções das identidades sexuais**. *Cadernos AEL*, v. 2, n. 3/4, p. 69-110, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.

NARDI, Henrique Caetano. Sexo e poder nas tramas pós(?)identitárias: reflexões sobre a prostituição masculina. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.), **Para além da identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 215-234.

NEVES, Ana Sofia Antunes das. **As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor:** a caminho do “amor confluyente” ou o retorno ao mito do “amor romântico”? *Estudos Feministas*, v. 15, n. 3, p. 609-627, 2007.

OLIVEIRA, Leandro de. Entre discursos, jeitos e gestos: performance de gênero e sexualidade no mercado erótico de travestis e cross-dressers. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.), **Para além da identidade: Fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 235-259.

PAZ, Carolina Rodriguez. **A cultura Blog:** questões introdutórias. *Revista FAMECOS*, v. 22, p. 66-72, 2003.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. **Discourse and Social Psychology:** beyond attitudes and behaviour. London: Sage, 1987.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina da Costa. **Masculinidades e feminilidades no orkut:** quem fala e o que se diz em comunidades de cirurgia plástica. *Encuentros Latinoamericanos (Montevideo)*, v. 12, e1-30, 2012.

SANTOS, Daniela Barsotti; SILVA, Rosalina Carvalho da. **Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros.** *Saúde e Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 22-34, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

PENTEADO, Cláudio Luis de Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; ARAÚJO, Rafael de Paula Aguiar. **Metodologia de pesquisa de blogs de política:** análise das eleições presidenciais de 2006 e do movimento “cansei”. *Revista de Sociologia e Política*, v. 17, n. 34, p. 159-181, 2009.

Sul21. **Pelo fim do machismo, Marcha das Vadias reúne milhares em Porto Alegre.** 2013. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/pelo-fim-do-machismo-marcha-das-vadias-reune-milhares-em-porto-alegre/>. Acesso em: 20 mar. 2014.

VALLI, Gabriela Petró; COGO, Ana Luísa Petersen. **Blogs escolares sobre sexualidade:** estudo exploratório documental. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 34, n. 3, p. 31-37, 2013.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality.** 2.ed. London: Routledge, 2003.

WHETERELL, Margaret. **Positioning and interpretative repertoires:** conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, v. 9, n. 3, p. 387-412, 1998.

Interseções entre o cinema, a extensão universitária e os processos de constituição da livre expressão da sexualidade e afetividade humanas

Carlos Frederico Bustamante Pontes¹

1. A ideia e a temática do projeto

O projeto de extensão “A discussão da identidade masculina e feminina homoeróticas nos séculos XX e XXI na interseção entre o cinema, o teatro e a sociedade”, realizado entre abril de 2013 e março de 2014 na Universidade Federal de São João del-Rei, pretendeu dinamizar, a partir da criação de um cineclubes de temática homoerótica, a discussão acerca das muitas questões que envolvem as sexualidades e as identidades de gênero na cultura humana, bem como fomentar o enfrentamento de aspectos sociais e políticos conservadores presentes na tradicional cultura religiosa mineira e no Brasil dos dias que seguem.

A cidade histórica de São João del-Rei foi o “cenário” para a realização do projeto em questão, que conseguiu, de certa forma, mobilizar e intervir no status quo da cultura local. O viés principal dos debates, no primeiro ano do projeto, foi induzido, em sua maior parte, por

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre e Graduado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, respectivamente, e Professor Efetivo do Curso de Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: fredericobustamante@ig.com.br

obras cinematográficas de diferentes décadas e países e por uma apresentação teatral de tema correlacionado. As sessões de cinema contaram com um público, em parte quase fixo e outro eventual, de estudantes universitários, professores e pessoas da comunidade sãojoanense, o que propiciou um contínuo e sempre renovado olhar acerca dos filmes exibidos, suscitado pelos participantes em interação a cada debate posterior às exhibições. Esta mutabilidade de participação no projeto gerou sempre novas reflexões sobre a temática em questão e, ao mesmo tempo, permitiu a emergência de depoimentos individuais, expressos a partir da vivência pessoal de cada um, e motivados pelas situações de opressão ou liberação sexual e afetiva que os filmes apontavam e os debates ajudavam a iluminar.

[...] ver filmes em uma sala de projeção, acompanhado de outras pessoas com a possibilidade de debater de forma coletiva após a exibição, constitui um modo de constituição cultural diferenciado do de ver filmes sozinho em casa. (FERNANDES; GATTO; FERREIRA, 2013, p. 43)

Ao ser pensado em uma perspectiva de vivência em grupo, o cine-clube, organizado a partir de módulos temáticos diferenciados embora até certo ponto relacionados e vinculados à questão central de discussão do projeto, propunha, desta forma, levar o participante a desenvolver um olhar crítico em relação às transformações sociais e políticas da homossexualidade masculina e feminina na cultura ocidental nos séculos XX e XXI e, ao mesmo tempo, em função do retrospecto proposto, conduzir os participantes a uma reflexão de caráter pessoal e social acerca das modificações da experiência homossexual nas primeiras décadas do século XX até os dias atuais, em meio aos avanços e retrocessos em curso nos contextos distintos da política brasileira e mundial.

Refletir significa ‘voltar-se sobre si’, que é o sentido da palavra latina ‘reflexione’. O movimento de ‘reflexão crítica’ no sentido intelectual-moral é a verdadeira significação da formação humano-genérica. (ALVES, 2010, p. 16)

Desta forma, entendemos que a exibição de filmes de temática homossexual e a discussão posterior sobre os mesmos por meio de debates coletivos em um projeto de cunho extensionista, além de ser elemento reflexivo e de resistência sociopolíticos frente aos poderes hegemônicos constituídos, também tem a intenção de se contrapor à dinâmica de representações midiáticas que, em geral, veicula personagens homossexuais estereotipados e em situações bem distintas das questões e dificuldades pelas quais passam de fato homens e mulheres de orientação homossexual em uma sociedade de valores heteronormativos e de exclusão. “A heteronormatividade permeia as relações sociais regulando a sociedade através de um arsenal de modelos comportamentais, valores e ações disciplinadoras.” (DALLAPICULA; CASTRO; COSTA, 2013, p. 161). Assim, a representação de personagens em diferentes contextos no cinema que se aproximem mais da realidade efetiva das experiências gay e lésbica em sociedade, bem como o debate em grupo após a recepção da obra, propiciariam tanto a crítica individual acerca da imposição e normatização dos valores dominantes quanto um espaço de troca, conscientização, escuta, apoio e suporte mútuos promovendo um possível empoderamento dos participantes presentes. O psicólogo e cientista político Eduardo Mourão Vasconcelos (2003) identifica um tipo específico de grupo que se aproxima muito do formato e das intenções do projeto extensionista em questão; Vasconcelos (2003, p. 273) denomina estes tipos de grupo “de conscientização, defesa de direitos e militância”, e seriam destinados

[...] para o apoio a pessoas quando ameaçadas em suas identidades pessoais e sociais, para a provisão de suporte para situações cotidianas

desafiadoras, para a luta contra as discriminações, incentivando a conscientização acerca das relações sociais de opressão, a luta pela garantia dos direitos sociais, legais e direitos humanos básicos [...]. (VASCONCELOS, 2003, p. 273)

A perspectiva interdisciplinar do alcance da ação extensionista ora apresentada, ao contemplarmos a interseção de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, ciências sociais e serviço social, além do cinema e teatro) inseridas no âmbito da prática do projeto, ao olharmos agora em retrospecto, nos favoreceu tanto na ampliação da percepção acerca da relevância do trabalho – em meio às questões que envolvem a luta atual pela defesa dos direitos humanos e a constituição de processos identitários – quanto nos apontou novos caminhos epistemológicos e de pesquisa, em curso a partir de 2015, através da realização de um doutorado na área interdisciplinar em ciências humanas iniciado a partir de nosso amadurecimento com a experiência do cineclube.

No que concerne à relação do projeto com a instância audiovisual, especificamente, Viana (2012) nos diz que o cinema é um veículo que, inequivocamente reflete o real, e que sua mensagem, constituída a partir da visão de mundo de seus realizadores, compreende a junção tanto de aspectos conscientes quanto inconscientes (subliminares) dos sujeitos que a criaram, embora a realidade seja o cerne de onde a obra se origina (VIANA, 2012).

O filme é uma totalidade no interior de uma totalidade mais ampla que é a sociedade e é esta que lhe produz e lhe determina. O filme possui um conteúdo, que é seu universo ficcional, que é, ao mesmo tempo, ficção e realidade. É ficção em sua estruturação própria e é realidade porque tal estruturação manifesta o social, seja de forma intencional seja de forma inintencional. (VIANA, 2012, p. 66)

Assim, para Viana (2012, p. 26), “a mensagem é o elemento fundamental de um filme” e se constrói no âmbito da realidade social a partir de um contexto histórico específico que vai indicar seus valores e características próprios, dentre outros aspectos explícitos ou implícitos à obra e de acordo com o que seus realizadores intencionam conscientemente ou não comunicar em sua criação. Em função disto, as diferentes leituras de mundo que o olhar através do cinema nos revela pressupõem um enfoque continuamente mutante acerca de nossa percepção limitada e parcial da realidade. Esta, por sua vez, podendo ser engendrada também por meio da imagem fílmica semelhante ao olhar em um caleidoscópio, será modificada e ampliada por diferentes vieses nascidos de pontos de vista simbólicos e artisticamente concebidos, desenvolvidos a partir da realidade e do imaginário do artista. Assim, um olhar não rígido ou unidimensional acerca do mundo e das relações que o cinema nos convida a experimentar, nos favorece na composição de nossa própria e também contínua e mutante visão de mundo, a fim do relacionamento com a realidade e nós mesmos de forma menos pragmática e mais subjetiva e flexível.

Quanto à recepção do espectador diante de conteúdos midiáticos e audiovisuais, Duarte (2002, p. 65) diz que “pesquisas realizadas nessa área mostraram que o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia.” Assim, “sob esse ponto de vista, passou-se, então, a tentar compreender os mecanismos sociais, culturais e psicológicos que participam desse processo.” (DUARTE, 2002, p. 65). Nunes (2012, p. 254) diz, por sua vez, que a linguagem cinematográfica “se apresenta hoje como um dispositivo essencial para a construção e reconstrução de identidades sociais”; no entanto, o fato desta produção servir também à reprodução de estereótipos que reafirmam o estigma socialmente construído acerca da homossexualidade, em função de fins ideológicos, econômicos e de consumo de massa, esta acaba por negar a sua potencialidade profícua enquanto veículo de transformação social. Acerca desta distorção de

sentido presente neste tipo de produção, Nunes (2012, p. 258) afirma que

[...] o cinema assim como as tantas outras formas de expressão artísticas dos sujeitos são formas válidas de campo analítico, reflexivo e crítico, pois são enunciados por onde passam os discursos até que estes cheguem aos indivíduos. Dessa maneira, o campo do cinema produz e reproduz uma série de identidades, dentre as quais a identidade gay aqui pesquisada. Esta vista sobre o prisma da identidade abjeta e, logo, estereotipada.

Por outro lado, enquanto obra de arte autônoma e/ou engajada e livre de pressões da cultura hegemônica e de mercado, o cinema de temática homossexual também se constitui como veículo positivo de afirmação de identidades sociais não dominantes; e o fato da linguagem cinematográfica exercer um forte fascínio no espectador, pode, em função de suas características peculiares enquanto expressão artística, vir a favorecer, no receptor da obra, um processo projetivo que, por meio da imagem fílmica, gere, como consequência, uma identificação inconsciente do espectador ao que está sendo narrado na tela, conduzindo-o a uma experiência psíquica, emocional e estética significativas e de cunho por vezes transformadora. Santaella (2012, p. 96) diz que

ao encontrar a sua linguagem na condensação narrativa, o cinema constrói novas estruturas de espaço e tempo conectados à presença do espectador no ambiente mágico escurecido da sala de cinema. Por isso, existe uma relação íntima entre o cinema e o sonho. Assim, como as pálpebras se fecham no sonho, no cinema, as luzes se apagam. A tela se ilumina, inundada pelas imagens

que, como no sonho, surgem para encantar e rapidamente desaparecer, como os sons da música. Acelerações, retardamentos, recuos e avanços, chamados de flashback e flashforward, amalgamam o fluxo das imagens ao fluxo psíquico tanto do sonhador quanto do espectador.

Desta forma, a função do cinema hoje, enquanto dispositivo de construção e reconstrução de identidades sociais a que Nunes (2012) se refere, pode estar vinculada a dois processos discursivos distintos: o primeiro negativo, ao reforçar o estigma de estereótipos sociais e legitimá-los ainda mais a partir dos padrões dominantes e de consumo de massa, e o segundo positivo, ao confrontar este mesmo discurso hegemônico, por meio da produção e veiculação de obras de representatividade social e política de cunho prioritariamente artístico, através das quais, ao mesmo tempo, seja propiciada a instauração de um processo de elaboração psíquica nos diferentes espectadores, motivado pela intensa impressão, de diversas naturezas, que o filme pode oferecer e causar.

[...] Com tanto potencial e possibilidades quase ilimitadas de dialogar com os espectadores, [a linguagem cinematográfica] não ficou restrita ao campo de contar histórias ou de ser apenas um elemento de entretenimento para o público. Como tela de projeção de nossa realidade, o cinema mesclou toda beleza da arte com os arquétipos, os simbolismos da vida, o surreal, a complexidade da relação entre as pessoas e com os meandros da emoção da alma humana. (BRANDÃO; BRANDÃO, 2013, p. 188)

Além disso, o cinema temático homossexual, ficcional ou documental de caráter crítico e artístico, ao apresentar inúmeras e cada vez mais novas referências acerca dos comportamentos sociais, sexuais,

afetivos e de gênero distintos dos normativos, pode proporcionar aos sujeitos de orientação homossexual (mulheres e homens) representações identitárias mais em consonância com a realidade à sua volta, favorecendo que estes indivíduos caminhem na contínua e mutante constituição de si em uma sociedade e cultura que determinam os valores identitários a serem seguidos e excluí, por este mesmo motivo, os que diferem da norma dominante a fim de legitimá-la. Eribon (2008) sintetiza, de forma bastante lúcida, esta nossa última reflexão acerca dos objetivos pretendidos no projeto extensionista e no que estes concernem ao possível papel do cinema no âmbito dos processos de subjetivação; diz o autor que

um gay não acaba nunca com a necessidade de escolher a si mesmo diante da sociedade e do estigma. E o que Sartre chama de ‘autenticidade’ não pode ser compreendido a não ser como um processo jamais acabado de construção e de invenção de si. (ERIBON, 2008, p. 140)

Escolher a si mesmo neste percurso identitário e de subjetivação (e no caso específico pelo viés do cinema e do debate em grupo) em meio a um contexto que exclui o que difere do estabelecido, compreende a tarefa mais importante e seguramente a única alternativa saudável diante das experiências gay e lésbica em sociedade, a fim da contínua invenção de si pelos diferentes sujeitos em uma cultura que, o tempo todo, os convida à negação e à invisibilização da própria individualidade.

1.1 Os módulos temáticos e a dinâmica sociocultural das experiências gay e lésbica

O projeto extensionista foi pensado a partir de módulos temáticos que seriam desenvolvidos por meio de obras fílmicas que pretendiam averiguá-los individualmente. Os módulos que foram definidos para o

primeiro ano do projeto foram: Aceitação, Repressão Social, Revolução dos Costumes, Militância, Documentário, Religião e Teatralidade. O tema Aceitação, escolhido para abrir o cineclubes, se deu por entendermos que as questões relativas à autoaceitação e aceitação social das diferentes orientações sexuais diversas das dominantes estão implicadas e, ao mesmo tempo, são de fundamental importância para a saúde física, psíquica e emocional dos indivíduos homossexuais. Por este motivo, o trabalho sobre a dinâmica da aceitação, em diferentes contextos que os filmes irão revelar, foi entendido como norteador maior das intenções do projeto e perpassou intrinsecamente por todas as temáticas trabalhadas ao longo de cada um dos módulos. Foram exibidos filmes de diferentes épocas e nacionalidades com o foco em cada um dos temas dos módulos, observados, de certa forma, como interligados.

Como já foi dito, as representações sociais da homossexualidade não são normalmente positivas e estão vinculadas a um caráter de percepção superficial no senso comum através do qual ser “alegre” e/ou “afeminado”, por exemplo, colocam-se como adjetivações que melhor exprimiriam o comportamento e a atitude “naturais” dos gays masculinos e “agressiva” e/ou “machona”, por outro lado, o comportamento e a atitude “naturais” da experiência lésbica. Como em geral o sentimento vivido por estes e estas é o contrário da estereotipia socialmente construída em função da forte discriminação e preconceito existentes, os gays e lésbicas encontram pouco espaço, escuta e apoio na família, ou nos âmbitos sociais, para elaborarem, de forma consciente/inconsciente, as questões sexuais, emocionais, psicológicas e identitárias que surgem no decorrer de suas vidas. Isto, por sua vez, acaba por gerar uma sensação de isolamento, sofrimento e autoexclusão com o conseqüente comprometimento da qualidade de vida desta parcela da sociedade, apesar dos muitos avanços já conseguidos.

O psicólogo junguiano Robert H. Hopcke (1993, p. 160), ao falar das distorções do lugar da homossexualidade masculina na sociedade em que vivemos, afirma que

a predominância de papéis heterossexuais como pressuposto psicossocial inconsciente na cultura ocidental cria para os homens gays uma situação em que a *persona* heterossexual que lhe é imposta vincula e restringe. Para o gay que não assumiu a sua homossexualidade, essa máscara de expectativa coletiva muitas vezes distorce os verdadeiros movimentos de Eros que ele experimenta dentro de si e serve para ocultar sua verdadeira individualidade até de si mesmo.

Hopcke (1993, p. 160) continua dizendo que o arquétipo da *Persona*, que Jung descreveu como sendo as máscaras sociais que vamos engendrando ao longo de nossa experiência em sociedade, deve ser compreendido pelos homossexuais como algo que necessita ser transformado e integrado aos âmbitos da psique consciente e inconsciente e da experiência exterior e interior destes indivíduos, a fim de produzir-lhes um equilíbrio psicológico saudável no decurso do desenvolvimento de suas personalidades. Desta forma, a nossa tese é de que a representação de personagens homossexuais no cinema e a recepção dos mesmos por pessoas de orientação homossexual (mulheres ou homens) poderiam favorecer, a estes e a estas, nos processos psíquicos de transformação da *Persona* heteronormativa, imposta socialmente, a fim da elaboração de outra *Persona* mais em consonância com a orientação sexual e afetiva de cada um.

Quanto à experiência lésbica propriamente dita, há dois aspectos que desfavoreceriam ainda mais a questão da imposição da *Persona* heteronormativa para as mulheres homossexuais. Segundo Rich (2010, p. 36), a suposição da teoria feminista de que “a maioria das mulheres são heterossexuais de modo inato coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo” e, por sua vez, permanece como uma “suposição defensável para a existência lésbica ter sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte por ter sido tratada como

algo excepcional, mais do que algo intrínseco.” (RICH, 2010, p. 36). Por outro lado,

[...] as lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política através de sua “inclusão” como versão feminina da homossexualidade masculina. Equacionar a existência lésbica com a homossexualidade masculina, por serem as duas estigmatizadas, é o mesmo que apagar a realidade feminina mais uma vez. (RICH, 2010, p. 36)

Assim, averiguar com cuidado as especificidades históricas, políticas, psicológicas e socioculturais a partir das quais se deu e ainda hoje se dá a exclusão de gays e lésbicas nas sociedades heteronormativas, não submetendo estas experiências distintas a uma mesma leitura horizontal e de compreensão unidimensional, é respeitar as diferenças de cada abordagem e realidade e o seu lugar e papéis particulares nas distintas dinâmicas dos movimentos políticos e sociais e, como consequência, da relação destes movimentos no favorecimento dos processos de constituição das identidades individuais de cada gay e lésbica.

2. Análise do filme “C.R.A.Z.Y – Loucos de Amor” (2005) e a leitura de um processo de individuação homossexual na perspectiva junguiana

O longa-metragem canadense “C.R.A.Z.Y – Loucos de Amor” (2005), exibido no módulo Aceitação do cineclube, foi dirigido por Jean-Marc Vallée. O roteiro desenvolve a trajetória de vida do personagem principal que, desde criança, nos anos 60 do século XX, sente-se diferente das outras crianças de seu círculo mais próximo, como os irmãos e amigos, pelo fato de se perceber, de forma inconsciente ainda, homossexual. Zac, nome do personagem citado, logo compreende que esta percepção de sua diferença não é bem recebida por seu pai, um

homem machista, que nutre por ele certa predileção, mas que receia que o menino venha a se tornar no futuro uma “borboleta”.

A mãe de Zac, muito católica, influenciada por suas expectativas sobre o filho pelo fato dele ter nascido no dia 25 de dezembro, o percebe como um ser especial possuidor de um dom curativo. Por este motivo, a mãe projeta nele uma série de expectativas religiosas que Zac terá que atender ao longo da narrativa. Há uma marca de nascença na cor do cabelo do garoto que vai reforçar ainda mais a ideia dele ser especial e ter o dom de curar. Ao longo da narrativa, quando ele toca com os dedos esta parte de sua cabeça ou quando segura no colo uma criança, por exemplo, a mesma se acalma ou algo acontece de positivo. O roteiro deixa em aberto se é coincidência o que acontece, se ele de fato teria de algum dom espiritual ou se tudo isso não passa de uma fantasia religiosa da mãe projetada sobre o filho.

A mescla entre a forte presença da religião católica na vida dos pais e do próprio rapaz, a identificação de Zac com Jesus Cristo em função do dia de seu nascimento, o possível dom que faria dele um ser especial e a questão da homossexualidade reprimida do personagem central são os elementos principais da narrativa fílmica. Interligados, estes elementos vão permanecer ao longo de toda a história determinando as escolhas de vida do protagonista durante o seu crescimento. O processo de autoconhecimento, a descoberta da sexualidade e o consequente enfrentamento de conflitos que o personagem principal terá que lidar a fim de se desvencilhar desse jugo religioso e projetivo dos pais é, em nossa opinião, o objetivo central do filme, revelando um rico percurso de individuação que vai conduzir, ao final, a uma maior aceitação de Zac de sua orientação sexual e percurso identitário.

A questão da culpa e do pecado, preceitos centrais da moralidade cristã e que permeiam a formação religiosa e a educação de Zac desde a infância até a adolescência, quando então se torna ateu a fim de tentar libertar-se dos padrões punitivos da religião católica, bem como o machismo do pai que nega ao garoto, quando criança, o direito de ser quem ele deseja ser, vão oprimir o protagonista de tal forma que sua orientação sexual será reprimida até a fase adulta. Legando à *Sombra* (ao

inconsciente) seus desejos mais recônditos e suprimidos, em função da criação da *Persona* heterossexual imposta pelo pai, Zac vai o tempo todo tentar atender às expectativas de sua família e sociedade em detrimento de suas próprias necessidades e inclinações próprias.

Como máscara, o arquétipo da *Persona* diz respeito principalmente ao que é esperado socialmente de uma pessoa e a maneira como ela acredita que deva parecer ser. Trata-se de um compromisso entre o indivíduo e a sociedade. (GRINBERG, 1997, p. 142)

Já a *Sombra*, continua Grinberg (1997, p. 145), “[...] desenvolve-se com qualidades que se opõem às da *Persona*, com a qual mantém uma relação compensatória.”. O arquétipo da *Sombra*, desta forma, é nutrido desde a infância por tudo aquilo que achamos que não podemos ou não conseguimos admitir ou lidar conscientemente; por este motivo, em função da *Persona* social que necessitamos representar, reprimimos inúmeros aspectos de nossa individualidade tornando-os inconscientes ou “sombrios”, sem “luz” ou consciência.

Assim, a tentativa de Zac de suprimir sua orientação homossexual, em função das expectativas heteronormativas do pai, irmãos e religiosas da mãe, o faz desenvolver uma *Sombra* punitiva e autodestrutiva que o leva quase à morte em função da culpa que sente pelo fato de perceber-se gay e não poder admitir nem para si e nem muito menos para o mundo esta condição. Continuamente culpado por não conseguir plenamente atender as expectativas familiares e sociais, Zac vai fugir, negar, reprimir e entrar em conflito consigo mesmo e com as outras pessoas a fim de tentar elaborar, da forma como lhe é possível, as questões psicológicas que o afligem diante deste jogo de forças e tensões contraditórias dentro e fora dele.

Como é impossível a negação total do imaginário erótico de um jovem adolescente em fase de formação, povoado por fantasias sensuais e sexuais, Zac vai projetar estas imagens na figura do cantor David Bowie,

um dos ícones da revolução sexual e de costumes nos anos de 1980, e identificar-se com o artista. Esta válvula de escape e forma de autoexpressão, no entanto, também vai ser oprimida pelos irmãos e jovens de sua idade que, de forma discriminatória, deboçam e ironizam a identificação ao ícone pop pelo rapaz ao pintar seu rosto da mesma maneira que Bowie fazia.

Esta tentativa de individualizar-se pelo viés da identificação com o ídolo pop não vai impedir que Zac continuasse a desenvolver um conflito grande entre o que vive exteriormente, enquanto comportamentos e atitudes para satisfazer as expectativas de sua família e sociedade (a *Persona*), e o que nele deseja constituir-se, de forma subjetiva e objetiva enquanto expressão de sua individualidade em formação. Há nele já em criança, mais tarde adolescente e, por fim, quando adulto, uma dificuldade dolorosa de adaptação à dinâmica dos valores heteronormativos. Seus comportamentos, roupas, enfim, o diferenciam do entorno. No entanto, esta dificuldade vai forçá-lo, em um determinado momento da narrativa, a se envolver sexual e afetivamente com uma amiga a fim de continuar a suprimir e a negar para si os seus desejos e satisfazer, com isso, as demandas sociais e familiares, contrapondo-as às próprias. Segundo Hopcke (1993, p. 161),

a criação de uma *persona* adequada que represente e contenha a vida interior da pessoa sem ocultá-la, que tenha uma função protetora ao mesmo tempo que seja flexível e resistente, é uma das tarefas psicológicas mais importantes que se apresentam para os gays numa sociedade homófoba.

A força inconsciente de expressão de desejos negados e o seu conflito diante destes e a sociedade vão gerar situações ao longo da história que confrontarão Zac com a impossibilidade de continuar a negar quem ele realmente aspira ser. Segundo Jung, no processo de individuação, ou seja, no caminho de nos tornarmos quem realmente desejamos ser

integrando os aspectos inconscientes aos conscientes, necessitamos irremediavelmente nos confrontar com o arquétipo da *Sombra* para assimilar, de forma consciente, estes conteúdos lançados ao inconsciente e reprimidos. É como se tivéssemos que olhar para o que menos queremos ver, mas para o que mais necessitamos enfrentar a fim de nos constituirmos identitariamente.

Quando o inconsciente a princípio se manifesta de forma negativa ou positiva, depois de algum tempo surge a necessidade de readaptar de uma melhor forma a atitude consciente aos fatores inconscientes – aceitando o que parece ser uma ‘crítica’ do inconsciente. Através dos sonhos passamos a conhecer aspectos de nossa personalidade que, por várias razões, havíamos preferido não olhar por muito tempo. É o que Jung chamou ‘realização da sombra’. (VON FRANZ, 1968, p.168)

Quando adulto Zac é forçado a finalmente enfrentar o pai e, conseqüentemente, a sair do arquétipo do *Puer aeternus*, que, para Jung, “define bem a personalidade apegada a uma figura materna bastante forte, com estreitos vínculos à infância, com dificuldades de entrar no tempo histórico do viver [...]” (BOECHAT, 1995, p.117), e, desta forma, dar início a um processo de contato e realização da própria *Sombra*, ao deparar-se com estes aspectos infantis e ter que enfrentar, conscientemente, o que nega a fim de amadurecer. Isto significa, na perspectiva junguiana, o começo da jornada psíquica de Zac rumo ao arquétipo *Herói*, que o conduzirá a adentrar em seu mundo inferior (ou inconsciente) e lutar com os “fantasmas” de suas fantasias infantis e sentimentos reprimidos. Esta atitude vai gerar uma guinada na trajetória do protagonista e o conduzirá a uma nova percepção de si agora mais consciente e individuada.

Ao longo de toda a narrativa, Zac sempre tentou superar a não aceitação de sua sexualidade, projetando, de forma mística, esta

superação pelo enfrentamento de desafios reais e difíceis propostos a si como mediadores para alcançar a cura do que mais lhe afligia caso conseguisse vencer tais desafios. Uma espécie de imolação misturada à autopunição com o fim de autosuperação, de forma infantil e fantasiosa, de seus conflitos psicológicos. Já que Zac acredita que Deus lhe concedeu um dom de cura, por que não para curar a si próprio? Assim, se vencesse o desafio proposto a si, em uma determinada situação real e difícil, Zac acreditava que poderia receber a “graça” pelo feito realizado e curar-se do seu maior mal: a atração e o desejo sexual por alguém do mesmo sexo.

Neste caminho doloroso de enfrentamento de seus “fantasmas” inconscientes, Zac resolve ir a Jerusalém; não por acaso, este é o local de maior adoração de sua mãe e, por isto, indica uma jornada do protagonista rumo a uma importante transição psicológica que o levará, finalmente, a sair da dinâmica inconsciente infantil do contato com o arquétipo do *Puer* (e sua fixação materna) e ir em direção ao amadurecimento e individuação. Há, para o personagem, uma correlação entre a metáfora bíblica da ida de Jesus ao deserto e o enfrentamento de Zac de seus maiores medos. Ao trilhar pelos “mesmos passos de Jesus”, ele vai ter que enfrentar seus medos e o conseqüente vazio interior de significado e sentido gerado pela fuga de si mesmo e, assim, criar coragem para confrontar-se com a *Sombra* dos seus próprios sentimentos e desejos negados e reprimidos. Segundo Jung, esta seria uma viagem psíquica (alquímica) de Zac rumo à integração dos opostos consciente/inconsciente, sagrado/profano, espírito/matéria, eu/não eu, masculino/feminino.

Defrontando-se em Jerusalém pela primeira vez com a vivência real de sua sexualidade, ao ser seduzido por um homem em um bar gay, Zac vai, logo na manhã seguinte à experiência sexual, adentrar a pé no deserto escaldante andando sem rumo no intuito de, mais uma vez, suprimir o seu desejo homossexual agora vivenciado e tornado consciente, e tentar suplantá-lo a partir da ideia mística de cura apoiada pelo enfrentamento de um desafio real proposto a si – nova imolação e autopunição – por meio da caminhada pelo deserto causticante. Ao

desmaiar e ser salvo por um beduíno quando já quase sucumbia à desidratação, Zac tem diversos delírios motivados em parte pela insolação e em parte por seus conflitos inconscientes chamados à consciência. A partir destas visões, ele chega à compreensão mística de que fora salvo pelo próprio Cristo, ao tê-lo apoiado e carregado nos braços, quando ele mais necessitou, como se dá na parábola bíblica. Esta compreensão mística e ao mesmo tempo inconsciente/consciente da aceitação incondicional de Jesus conduz Zac a uma atitude de autoaceitação ancorada pela vivência psíquica do mito da Salvação/Redenção, oferecida a ele pelo próprio Salvador, encarnado na figura do beduíno que o salvou da morte. O contato inconsciente com a imagem arquetípica de Jesus Cristo, em seus delírios, representa a experiência psicológica de que Zac mais necessitava a fim de, a partir do contato inconsciente com o *Self* ou *Si mesmo* (arquetipo da totalidade e responsável pelo processo de individuação), se aceitar psicologicamente. O pecador é redimido de seu pecado. O culpado é absolvido de sua culpa. Esta é a chave libertadora de Zac do jugo interno da culpa e pecado autoinfligidos, oriundos da negação de sua sexualidade pela religião, família, cultura e sociedade.

Referências

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica – Tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, G.; MACEDO, F. (Orgs.) **Cineclube, cinema & educação**. Bauru: Práxis, 2010, p.11-29.

BOECHAT, Walter. Eros e Psique – Sob o ponto de vista da individuação do homem. In: BOECHAT, Walter (Org.). **Mitos e arquetipos do homem contemporâneo**. RJ: Vozes, 1995. p.113-125.

BRANDÃO, Myrna; BRANDÃO, C. Augusto. O cinema e o inconsciente. In: MONTEIRO, Dulcinéa da Mata Ribeiro (Coord.). **Jung e o cinema**. Curitiba: Juruá, 2013. cap. 14, p. 187-193.

DALLAPICULA, Catarina; CASTRO, Maria. C.; COSTA, S. O. O cinema como potencializador de leituras das redes imagéticas de significações sobre gênero e sexualidades. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, C. (Orgs.). E-book. **Educação e imagens II: Currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens**. Petrópolis: Petrus, 2013. p. 161-179.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

FERNANDES, Adriana Hoffmann; GATTO, Érica R.; FERREIRA, Renata C. O cinema em imagens – O projeto megacine no ensino fundamental pelas narrativas das crianças. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. (Orgs.). E-book. **Educação e imagens II: Currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens**. Petrópolis: Petrus, 2013. p. 39-62.

GRINBERG, Luiz Paulo. **Jung** – o homem criativo. SP: FTD, 1997.

HOPCKE, Robert H. **Jung, junguianos e a homossexualidade**. SP: Siciliano, 1993.

NUNES, Kenia A. Amor, sexo e desejo: identidades homoeróticas masculinas no Cinema Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/11/pdf/dt01.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução por Carlos Guilherme do Valle. In: Revista **Bagoas**, n. 05, 2010, p. 17-44. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens** – Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VASCONCELOS, Eduardo M. **O poder que brota da dor e da opressão** – empowerment, sua história, teorias e estratégias. SP: Paulus, 2003.

VIANA, Nildo. **Cinema e mensagem**. Análise e assimilação. Porto Alegre: Zouk Editora, 2012.

VON FRANZ, O Processo de individuação. In: JUNG, Carl Gustav. (Org.). **O homem e seus símbolos**. RJ: Nova Fronteira, 1964. p.158-228.

C.R.A.Z.Y. – Loucos de Amor. Direção Jean-Marc Vallée. Canadá: 2005. 1 DVD (127 min), son., color. Legendado. Português.

Religião e homofobia na sala de aula¹

Luciana Borre Nunes²

Raimundo Martins³



-
- 1 Texto apresentado no VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura: Práticas, pedagogias e políticas públicas, realizado em Rio Grande/RS, 2014.
 - 2 Luciana Borre Nunes é professora doutora na Universidade Federal de Pernambuco. lucianaborre@yahoo.com.br
 - 3 Raimundo Martins é professor doutor na Universidade Federal de Goiás. raimundomartins2005@yahoo.com



Fotos dos alunos produzidas durante pesquisa de campo na escola (2011)

Existem regras para ser menino? Quais? Imersa e provocada por essas questões, lancei-as aos meninos e fui surpreendida:

_Não namorar com homem, com gay. (Diogo, 10 anos)

_E, também, não usar saia ou calcinha. (Lucas, 8 anos)

_Quando os meninos do 4º ano estão desconfiando que a gente tá de calcinha eles vem e abaixam a nossa calça. Só pra ver se a gente tá de calcinha. (Artur, 8 anos)

_O menino da outra turma era gay. Ele saiu da escola. (Lucas)

_Tia, o Samuel é gay, mas nem parece porque ele é muito forte. Um dia um menino veio me bater e ele disse pra não bater. (Diogo)

_É viado! O Jesus não fez ele pra ser gay, fez pra ser homem. O Jesus fez. Ele tá confuso. (Lucas)

_Não fez pra namorar com homem. Fez a gente namorar com mulher. Foi Deus! (Diogo)

Pedi para explicarem o significado de “estar confuso”:

_O Jesus fez ele homem e não mulher e ele tem que ficar com mulher, mas ele gosta de homem. (Lucas)

_É horrível! Porque ele gosta de homem e não pode. (Flávio, 9 anos)

A cena narrada passou a inquietar de maneira significativa. Causou dúvidas, questionamentos e impacto sobre nossa posição como educadores e pesquisadores. O que problematizamos é a falta de incômodos das/os professoras/es em relação a questões de gênero e sexualidade na escola e a maneira como discursos de heterossexualidade são naturalizados sem que haja debate e reflexão.

As práticas religiosas dessa escola da rede pública de ensino, supostamente laica, surpreenderam-nos porque foram demarcadas como ações pedagógicas. O direcionamento religioso era valorizado pelas/os professoras/es e pela comunidade escolar como sinônimo de disciplina, normatização de condutas, disseminação de bons valores para convivência e tentativa de combate à violência.

A heterossexualidade foi defendida por alguns meninos com atos de exclusão e ridicularização de colegas que não atendiam a masculinidade hegemônica. Quem está fora do círculo normatizado é considerado desviante. Por ser desviante, sofre preconceito. O discurso homofóbico vindo das crianças assustou-nos. Nunca escutamos palavras tão cheias de ódio, desprezo e repúdio como nas cenas que ainda descreveremos. Nesses momentos sentimos impotência como pesquisadores/educadores porque não contribuimos para a desconstrução dessas certezas, nem instigamos outras possibilidades de olhares.

Problematizamos a relação entre narrativas religiosas, heteronormatividade e homofobia dentro das salas de aula. Refletimos sobre as atribuições das/os educadoras/es diante dessas situações atendendo aos incômodos causados pela discussão da temática. Reconhecemos que falar sobre esses temas é tarefa complexa no ambiente educacional e que diversas crenças, versões de realidade e experiências de fé estão em suspenso, em estado de dúvida para que o exercício de desnaturalização aconteça.

Este texto apresenta um recorte da pesquisa sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Os dados foram produzidos em uma escola da rede pública de Goiânia, Goiás, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A perspectiva pós-estruturalista associada a princípios da cultura visual sustenta os referenciais teóricos da pesquisa.

Sendo menino na escola e na igreja

A cena narrada instiga a pensar como masculinidades são construídas dentro da escola sob aspecto religioso e, assim como Garcia (2012, p. 146) cremos que “o importante é atentar para o modo como aquelas normas explícitas e implícitas são negociadas pelos agentes implicados nos processos de ensino e aprendizagem”.

Em encontro do grupo focal Leonardo afirmou que mulheres não podem dirigir porque são motoristas “muito ruins”. Pedro rebateu: “ninguém é melhor do que ninguém!” João interferiu: “Só Jesus é melhor do que todo mundo!” Os três meninos balançaram suas cabeças em sinal de concordância e o assunto terminou sem réplica. A aceitação instantânea dos meninos e o fim da discussão com uma afirmação que fazia sentido a todos direcionaram nossos questionamentos: como a religiosidade atua na constituição de gênero e sexualidade? Como essas crianças negociam a constituição de suas masculinidades com aprendizagens religiosas?

Em sintonia com os estudos de Montesinos (2002) e Mac An Ghail (1996), percebemos que os meninos definem suas masculinidades negando semelhanças à feminilidade. Eles evitam brincadeiras, falas e gestos corporais considerados de meninas e atribuem apelidos pejorativos aos colegas que apresentam empatia ou proximidade a um suposto “universo feminino”. Não admitem atitudes dóceis, rechaçam gestos de ternura e valorizam a agressividade. Diogo, por exemplo, disse que o colega Samuel é gay, “mas nem parece porque ele é muito forte”, relacionando homossexualidade à fraqueza.

Apontamos nossos estranhamentos sobre os entendimentos desses meninos em relação aos gestos corporais de Jesus Cristo. Na fotografia ele é representado com expressões de humildade, passividade, modéstia e submissão. Suas mãos sugerem acolhimento, como se esperasse um pedido de ajuda. Oferece o seu próprio coração, sendo capaz de compartilhar seu amor e vida. Suas mãos não estão fechadas e não mostram agressividade ou força. Seus ombros estão caídos, a postura não ereta, o olhar, terno e repleto de compaixão. Aspectos que, por se tratar de Jesus Cristo, não são relacionados ao comportamento feminino pelas crianças.

Para essas crianças Cristo é um modelo e seus ensinamentos são corretos. Quando um dos meninos disse que “só Jesus é melhor do que todo mundo” entendemos que sua masculinidade e poderes não são questionados porque ele está acima da fragilidade humana, sendo exemplo de boa conduta. Os meninos fogem de qualquer comparação pessoal com as preferências, jogos, brincadeiras, roupas e gestos das meninas, mas ao se tratar de Cristo não detém dúvidas de sua masculinidade e santidade.

Os ensinamentos de Jesus sobre amor, solidariedade, paz e perdão foram citados pelos meninos contradizendo suas atitudes de intolerância, preconceito e violência na escola. É como se o modelo de masculinidade de Cristo estivesse em suas intenções e vivências, mas, não se materializa na interação com as/os colegas. Os meninos elegem alguns ensinamentos de Cristo para seguir, mas, ao mesmo tempo, desconsideram outros ensinamentos para se adequarem ao grupo com o qual convivem. Eles negociam cotidianamente a produção de suas masculinidades, resistindo e lutando para não demonstrar fraquezas.

Vivências religiosas fazem parte da vida desses meninos e estão presentes nas relações escolares. Não questionamos a doutrina pregada nas igrejas, mas, problematizamos como esses discursos entram nas salas de aula e, articulados a outros, se transformam em narrativas de preconceito e menosprezo aqueles que não atendem a sexualidade normatizada. Por exemplo, a criação de Adão e Eva foi inúmeras vezes citada pelos meninos como justificativa para a não aceitação da homossexualidade. Segundo eles o homem e a mulher foram criados para gerar “frutos” (filhos), sendo esse o caminho “natural” para todos os animais.

Entrecruzadas por narrativas religiosas, as escolas constituem práticas de gênero e sexualidade ao compartilharem entendimentos naturalizados de heterossexualidade. Ao não problematizar ou discutir essas questões, favorecem um ambiente fértil para discursos homofóbicos. Pascoe (2007, p. 112), explica que “religion played a key role in how or if boys deployed practices of compulsive heterosexuality to shore up a masculine appearance and sense of self”.

Ao escutar que “Jesus não fez ele pra ser gay” e visualizar a concórdia dos colegas compreendemos que a heterossexualidade, para esses

meninos, torna-se o caminho legítimo a ser seguido. Assim, a homofobia se instala e passa a funcionar como um dispositivo que mantém concepções binárias entre sexo, gênero e sexualidade. Os meninos não demonstram dúvidas de que a heterossexualidade é o comportamento correto e o justificam através de ensinamentos religiosos. Como consequência, combatem o que consideram errado.

Percebemos entre as crianças a necessidade de ridicularizar e menosprezar atitudes consideradas não heterossexuais como estratégia para fortalecer suas masculinidades. Presenciamos apelidos pejorativos, comportamentos agressivos, ataques verbais e corporais aos meninos que não atendem as determinações da masculinidade dominante. Segundo Subirats (1986, p. 30) “la violencia no es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían”.

Presenciamos a sustentação da heteronormatividade e instauração de narrativas homofóbicas através de três caminhos: (1) discursos e práticas religiosas que reforçam o sentimento de que pessoas não heterossexuais são anormais, bizarras, doentes e dignas de pena; (2) silenciamento e invisibilidade de histórias não heterossexuais no cotidiano escolar das crianças e; (3) negligência, temor ou falta de interesse da escola para abordar essas questões. Ausência de atividades educativas (e punitivas) de combate aos insultos, chacotas e palavrões.

Entre as educadoras escutamos palavras de tolerância, compreensão e aceitação. Discursos de respeito ao próximo obscurecem a legitimação de práticas não heteronormativas. Homofóbicos cordiais não entendem seus privilégios porque os tem. Não necessitam ver. Não precisam criar estratégias de pertencimento a um grupo porque já pertencem e fazem parte de práticas naturalizadas. Nunca duvidam se suas ações soam como algo errado, como pecado ou distorção.

Homofobia cordial, que segrega, subjuga e/ou exclui os sujeitos de maneira despercebida, também estava presente entre as crianças e educadoras/es. Um posicionamento de superioridade moral assujeitava e favorecia formas sutis de violência. No caso das narrativas

religiosas observamos a construção de ações que pretendiam eliminar marcas homossexuais (práticas consideradas “impuras”) através de curas e terapias. Iniciativas de cuidado pastoral e acolhida para superação da homossexualidade encobrem estratégias de sujeição e reafirmam a heteronormatividade. Funcionam como mecanismos sutis de disciplinamento corporal.

Então os não-normativos precisam controlar suas expressões corporais para não serem descobertos. Precisam estar atentos ao que falam e ao que fazem para que seu corpo não os denuncie. Segundo relato de Garcia (2012, p. 323) a vigilância contínua um dos outros “se constituía en un factor de autorregulación de eficacia significativa dentro de una trama heterosexual. Nosotros, más que las chicas, teníamos la necesidad de construir nuestra masculinidad guardando distancia con lo tradicionalmente considerado femenino”.

A homofobia ganhava força entre as/os participantes da investigação quando os meninos percebiam desaparecer a fronteira da norma heterossexual. Eles não imaginavam e/ou aceitavam relações afetivas que fugiam a ordem homem/mulher. Nesse caminho, meninos aprendem a não demonstrar afetividade por outros meninos, a não evidenciar fraquezas e a não compartilhar sentimentos que provoquem dúvidas sobre sua masculinidade. Expressar aversão aos homossexuais é uma estratégia para afirmar virilidades.

A homofobia “exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores e especialistas, ou permeando debates públicos” (BORRILLO, 2009, p. 19). É componente da constituição de masculinidades e é dirigida a qualquer pessoa que não se enquadre nos comportamentos esperados para o sexo biológico. A escola pública é laica, no entanto, a institucionalização da religião católica e evangélica no espaço escolar é cada vez mais evidente.

A religiosidade é parte viva na engrenagem escolar e não vemos possibilidade de desconsiderá-la nos debates e ações anti-homofóbicas na escola. Problematizar e combater a homofobia, bem como o regime binário de sexualidades torna-se uma questão política que não se sobressai às questões religiosas, mas, as inclui.

“É preciso destacar a existência de respostas muito plurais que variam entre religiões distintas, assim como no interior de uma mesma denominação ou mesmo no seio de um grupo local” (NATIVIDADE, OLIVEIRA, 2009, p.130). A rejeição às práticas sexuais não normativas e “pecaminosas” estava presente no contexto da investigação, mas esses dados, apesar de visíveis e onipresentes na escola, não eliminaram a existência de vozes que amenizam e alteram normativas da igreja.

A escola laica não desconsidera aspectos religiosos, nem é contra qualquer tipo de religião. O laicismo afasta as instituições culturais e educativas da influência da igreja e expressa respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa. Exerce autonomia frente à religião e exclui igrejas do exercício do poder administrativo e pedagógico. Na escola participante da investigação essa questão se tornou delicada porque duas religiões, católica e evangélica, eram privilegiadas. Estavam presentes nos símbolos (cruzes e pequenas estátuas), no conteúdo da disciplina de ensino religioso e práticas pedagógicas. Não havia reconhecimento do pluralismo religioso, nem problematizações sobre preconceitos.

Sendo professores/pesquisadores em um ambiente homofóbico

A presença de narrativas homofóbicas na escola incomodou-nos por dois motivos: (1) concepções pessoais nos levam a acreditar que preconceitos e discriminações, mesmo que todos tenham em algum grau, são prejudiciais aos relacionamentos interpessoais e facilmente transformados em atitudes de violência e sofrimento e; (2) pensamos que uma das principais atribuições da instituição escolar está em romper com entendimentos naturalizados e oportunizar diferenciadas maneiras de olhar.

Temos atribuições como educadora/r que não tivemos a oportunidade de desenvolver com as crianças com as quais trabalhamos durante a pesquisa de campo. Ao ouvir os relatos e conviver com situações de preconceito ficamos instigados a desenvolver ações pedagógicas que

minimizassem as certezas desses meninos. Assim como Pascoe (2007, p. 169) acreditamos que “students who harass other students need to be punished, but they also need to be educated”.

Durante a investigação não pensamos em promover novas verdades nem combater crenças, mas, oportunizar momentos de reflexão e outras possibilidades de viver os relacionamentos sociais, levando em consideração que “los estudios sobre masculinidades en torno al sistema educativo deben descubrir aquellas formas de poder que tácitamente median en la construcción de las subjetividades presentes en la vida escolar” (GARCIA, 2012, p. 193).

É atribuição das/os educadores promover a desmistificação de pontos de vista e a desnaturalização de maneiras de olhar (DUQUE, 2014). No entanto, a pesquisa de campo foi intensa e com vários meses de observação e interação. Ficamos impossibilitados de desenvolver atividades específicas com as/os estudantes devido à programação de conteúdos/provas e investimos nos encontros dos grupos focais como estratégia para a produção de dados. Acreditamos que “educators can also take proactive steps to make schools more equitable places. Administrators can modify both the social organization of the school and the curriculum content so that they are less homophobic and gender normative” (PASCOE, 2007, p. 169).

Estudantes e professoras/es efetivamente negociam gênero e sexualidades na escola porque “schools do not produce masculinities in a direct, overly deterministic way, but the construction of students’ identities is a process of negotiation, rejection, acceptance and ambivalence” (MAC AN GHAILL, HAYWOOD, 1996, p. 59). Produzem-se masculinidades na sala de aula e é nela que se pode construir atitudes anti-homofóbicas.

Airton (2009) defende que romper dicotomias é uma das maneiras de combater a homofobia nas escolas. Se compreendermos que a heterossexualidade é o certo, aprenderemos a evitar o que é errado. Quando os meninos afirmam que não aceitam “boiolagem” estão demonstrando a heterossexualidade como ponto de referência e a homossexualidade como oposição. Não entendem que posicionamentos entre certo e

errado dependem de quem fala e de onde se fala. Desde pequenos os meninos aprendem que gostar de meninas é o caminho correto e tudo que difere disso passa a ser combatido.

Apresentar e legitimar outras narrativas, diferenciadas e contrárias, poderia favorecer o combate ao preconceito. Entender que uma mesma situação pode mostrar outras ‘verdades’ possíveis e que não necessitamos nos posicionar em um polo dicotômico é uma estratégia de rompimento com comportamentos preconceituosos.

Hernandez, Vidiela, Herraiz e Sancho (2007, p. 121) observam que os jovens atuam de maneira “machista” porque não tem tempo e oportunidade para pensar e debater sobre isso. Afirmam, ainda, que “cuando el pensar crítico aparece, cuando la toma de conciencia del falso sentido de naturalización de ciertos comportamientos se hace visible, se inicia un proceso de desmantelamiento que puede generar nuevas actitudes y comportamientos”.

Investigar sobre a constituição das masculinidades através do campo político/reflexivo da cultura visual em educação implica estabelecer entendimentos sobre processos de identificação que meninas e meninos constroem sobre si mesmos. Provoca a pensar como imagens sobre masculinidades produzem desejos, memórias e imaginários visuais. Busca entender quais e como se produzem compreensões culturais de gênero e sexualidade. Um ponto importante apontado por Aguirre (2011, p. 73) é que “a missão educativa que cabe supor para a cultura visual não consistiria tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer”.

Este autor, apoiado no princípio da *división do sensível* de Ranciere (2002), trabalha com aspectos da educação da cultura visual visando um sentido emancipador. Acredita que “tanto los estudios de cultura visual como sus aplicaciones en educación vienen trabajando arduamente en la identificación crítica de las lógicas que regulan entre nosotros los regímenes de representación” (AGUIRRE, 2011, p. 89) e amplia a questão afirmando que uma educação emancipadora não se restringe a conhecer e mostrar mecanismos de poder e posições hegemônicas, mas,

oportunizar e promover mudanças tendo em vista que “a compreensão dos mecanismos de dominação não garante em absoluto a transformação das consciências e das situações” (AGUIRRE, 2011, p. 90).

Um posicionamento de educação emancipadora “entendida como capacitación y generación de disensos” (AGUIRRE, 2011, p. 90) pressupõe mais do que compreender as relações de poder e regimes de representação nos quais estamos inseridos, mas, promover/gerar novas formas de estar no mundo. No âmbito educativo significa ser capaz de transitar em diferentes espaços, sair de experiências de exclusão, usar lugares nos quais não se permite entrar, sentir-se capaz e habilitado a criar espaços e possibilidades, oportunizar-se ser protagonista, autor, co-autor.

Relacionamos os argumentos sobre *emancipação* com a compreensão do conceito de “empowerment” defendido por Mac An Ghail (1991) no qual grupos e narrativas excluídas, minoritárias ou subjugadas seriam legitimadas nas salas de aula. Suas histórias estariam presentes nas escolas de maneira efetiva e valorizada. Apresentar princesas negras nas histórias infantis e super-heróis não heteronormativos são exemplos de ações pedagógicas que sinalizam essa direção. Mais do que apresentar, legitimar e garantir seu espaço nas atividades escolares.

Essa tarefa se mostra difícil no âmbito escolar em virtude das resistências ao tema. Hernandez, Vidiela, Herraiz e Sancho (2007, p. 123) destacam que “apoyar y dar más referentes que se construyen desde lugares que fracturan estos modelos hegemónicos sería un inicio para comenzar a hablar de aquello que queda silenciado: el poder, el triunfo, la fuerza como atributos sociales dominantes, valorados, apreciados”.

Narrativas homofóbicas apoiadas pelo silêncio

Não ver que questões de gênero e sexualidade estão presentes nas salas de aula ou eximir-se da responsabilidade de abordar tais temáticas foram estratégias utilizadas pelas professoras e a equipe diretiva. Segundo Garcia (2012, p. 218) “en el contexto donde se prioriza las experiencias de enseñanza-aprendizaje de conocimientos académicos,

también se despliegan estrategias de aprendizaje de la masculinidad, sin duda más perversas por permanecer ocultas”.

Questões de gênero e sexualidade, em geral, não são debatidas e pensadas no âmbito escolar, “la escuela tradicionalmente ha tratado de mantener a distancia las experiencias de los estudiantes y los conocimientos escolares. En esta línea, la experiencia de los chicos ha sido descartada por ser subjetiva y estar sujeta a las vicisitudes de la vida emocional” (GARCIA, 2012, p 322).

A homofobia estava presente entre as/os alunas/os dessa instituição e aspectos religiosos faziam parte das falas e atitudes das crianças e professoras. A escola tem atribuição de promover ações preventivas e reflexivas entre as/os estudantes. O silêncio em relação a estas questões contribui para a manutenção de narrativas heteronormativas, produz efeitos nas relações interpessoais e reforça posicionamentos discriminatórios. A homofobia é uma manifestação da heteronormatividade, fortalecida e naturalizada pelo silêncio sobre as diferentes maneiras de viver a sexualidade e pelo reforço da ordem sexo-gênero-sexualidade.

Referências

AIRTON, Liz. **From sexuality (gender) to gender (sexuality):** the aims of anti-homophobia Education. London: Publisher Routledge, online publication, 2009.

<http://dx.doi.org/10.1080/14681810902829505>

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONCO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). **Homofobia e educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad, In: LOMAS, Carlos (comp.) **¿Todos los hombres son iguales?** Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós, 2003, p. 31-54.

DUQUE, Tiago. Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!': gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Revista Educação**, v. 39, Santa Maria (online), 2014, p. 653-664.

GARCIA, Fernando Herraiz. **Los Estudios sobre Masculinidades:** una investigación narrativa em torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad. Barcelona: Editorial Acadêmica Espanhola, 2012.

HERNANDEZ, Fernando; VIDIELA, Judit; GARCIA, Fernando Herraiz; SANCHO, Juana María. El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. **Revista de Educación**, n. 342. Barcelona, 2007, p. 103-126.

KIMMEL, M. Masculinidades globales: restauración y resistència. In: SÁNCHEZ PALENCIA, C.; HIDALGO, J. C. (Orgs.). **Masculino plural:** Construcciones de la masculinidad, Lleida, Universitat de Lleida, 2001.

MAC AN GHAILL, Máirtín. Schooling, sexuality and male Power: towards an emancipatory curriculum. In: **Gender and Education**, n. 3. New York: Greenwood Press, 1991, p. 291-309.

MAC AN GHAILL, Máirtín; HAYWOOD, Christian. Scholling masculinities. In: Mac An Ghail, M. (Org.). **Understanding masculinities.** Buckingham: Open University Press, 1996.

MONTESINOS, Rafael. **Las rutas de la masculinidad:** ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno. Barcelona: Gedisa, 2002.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Revista Latinoamericana, n.2, 2009, p. 121-161.

PASCOE, C.J. **Dude, you're a fag**: masculinity and sexuality in high school. Berkeley: University of California Press, United States of America, 2007.

Rancièrè, J. **La división de lo sensible**: Estética y política. Salamanca: Consorcio Salamanca, 2002.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de gênero actuales. In: **Educación e Sociedad**, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

Ensinando e aprendendo sobre relações etnicorraciais: a experiência do curso gênero e diversidade na escola¹

Andrêsa Helena de Lima²
Kátia Batista Martins³

Introdução

Pretende-se com a discussão sobre Relações Etnicorraciais um diálogo aberto, buscando a desconstrução de mitos e tabus que permeiam as contribuições das populações africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Pois, de acordo com Munanga (2005, p. 15)

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a

-
- 1 Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pelo Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA).
 - 2 Docente da disciplina Relações Etnicorraciais no curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, versão 2013 e 2014. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, orientada pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro. andresahelenalima@gmail.com
 - 3 Coordenadora docente no curso de aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, versão 2013 e 2014; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, orientada pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro. katiarmartins117@gmail.com

diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

A formação eurocêntrica das professoras e dos professores ainda ignora a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa, racial. Conforme afirma Gomes (2005, p. 148),

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao regime de Apartheid na África do Sul [...] Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico conceitual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

Dessa maneira, nos preocupamos com a formação de professoras e professores que deve contemplar a discussão das questões raciais para que elas e eles possam identificar práticas racistas na escola, buscando proporcionar aos estudantes uma visão menos eurocêntrica da História do Brasil, baseada nas “grandes” figuras da História que aprendemos a glorificar desde a infância. Ainda segundo Gomes (2005, p. 149),

O professor deve ser preparado para vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal,

pois não basta o entendimento dos conceitos se não for acompanhado de atitudes concretas que possibilitem a mudança de valores.

A escola é um espaço privilegiado de reflexão. A maioria da população a frequenta em algum momento da vida. Ao trazer para as nossas salas de aula as discussões sobre relações etnicorraciais, estaremos estimulando a reflexão sobre a discriminação racial, valorizando a nossa diversidade, gerando debates, repensando comportamentos.

A reflexão e o aprofundamento das discussões sobre temática tão pertinente para o cotidiano da escola foi oportunizada no curso ao pensar a construção da educação de forma colaborativa e participativa, em que todas e todos assumissem a responsabilidade por uma formação que trabalhe intencional e sistematicamente no cotidiano da escola as questões das relações etnicorraciais. Para que o potencial da escola possa ser aproveitado, é necessário o investimento na formação de professoras e professores para a valorização das diversidades.

De acordo com Munanga (2005, p. 15), uma atitude responsável por parte do professor deve ser a de:

Mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade, e também ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando essa foi negativamente introjetada.

Num encontro em um Congresso com uma professora da Universidade Federal da Bahia, Ângela Lucia Silva Figueiredo, refletimos que não nascemos negras e negros no Brasil, mas escolhemos ser negras e negros a partir de nossas vivências e formação, já que temos acesso a uma discussão que nossas mães e pais não tiveram.

Contextualizando o curso

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) na modalidade a distância desde 2010. Inicialmente foi ofertado na modalidade Especialização e para a versão 2013 a oferta aconteceu no modelo Aperfeiçoamento com uma carga horária de 240 horas.

A temática da diversidade é ampla e complexa e o curso GDE busca oportunizar uma reflexão sobre áreas ainda pouco exploradas na formação inicial de professoras e professores como gênero, sexualidade e a discussão de raça e etnia.

Em seguida às disciplinas que compõem a estrutura curricular básica de cursos a distância, como Formação em EAD, Metodologia Científica iniciamos as discussões das diversidades com a disciplina de gênero, depois com a discussão sobre sexualidade e, finalmente, com a temática de relações etnicorraciais.

Resultados principais e discussão

Muitos relatos, muitas trocas, muitas experiências: reflexões a partir da prática. Num primeiro encontro, as provocações iniciais buscavam a ampliação da reflexão sobre conceitos relacionados à raça e etnia. Provocamos as/os cursistas com o convite para a análise de dois documentos que abordam a questão da violência. O primeiro deles é uma canção gravada em 1987 pela banda de rock Titãs. O segundo são duas tabelas extraídas de um estudo de Waiselfisz (2012, p. 10), sobre a violência no Brasil nos últimos anos. Em seguida, pedimos que se dividissem em grupos e refletissem a definição de alguns conceitos como raça, etnocentrismo, preconceito, democracia racial, eurocentrismo, racismo e apresentassem para a turma a reflexão do grupo.

As discussões foram acaloradas e percebemos desde o início quanto trabalho teríamos e ao mesmo tempo nos surpreendemos com a disposição da turma para o aprofundamento da discussão sobre relações

eticorraciais ao compartilhar conosco a falta do contato com a temática na graduação.

Já no meio da manhã, dividimos com as/os cursistas um vídeo do Unicef chamado “Por uma infância sem racismo” e a partir dessa leitura propusemos uma chuva de ideias que seria registrada com a colagem de uma imagem ou palavra num cartaz de construção coletiva. Resumir tantos anseios, angústias, dúvidas, saberes e aprendizados, em apenas uma palavra ou imagem, foi um exercício instigante que motivou a turma para compartilhar as experiências vivenciadas no encontro e as expectativas para o desenvolvimento do curso.

Para a primeira semana do curso continuamos discutindo e ampliando a reflexão num fórum, sobre conceitos como raça, etnocentrismo, preconceito, democracia racial, eurocentrismo, racismo e outros auxiliados pela leitura do capítulo intitulado “Etnocentrismo, racismo e preconceito” do livro de conteúdos do GDE. A reflexão tão necessária sobre esses conceitos foi facilitada pela leitura que auxilia-nos a perceber a existência de práticas tão veladas em nossa sociedade como o racismo.

Mesmo que não seja possível, do ponto de vista científico, falar em raças humanas, é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Ele pode traduzir etnocentrismos e justificar preconceitos, mas ele demarca fundamentalmente uma atitude que naturaliza uma situação social desigual, assim como um tratamento diferente a ser atribuído a indivíduos e a grupos diversos. (GDE, 2009, p. 196)

Continuando a leitura atenta podemos ampliar um pouco mais o entendimento sobre conceito permeado de tanta polêmica.

Se o etnocentrismo é um comportamento muito generalizado – e até mesmo tido como normal – de se reagir à diferença, privilegiando o seu

próprio modo de vida em relação aos outros possíveis, o racismo, ao contrário, é uma forma de se usarem as diferenças como um modo de dominação. Primeiro, ele serviu para a dominação de um povo sobre os outros, depois, para a dominação de um grupo sobre o outro dentro de uma mesma sociedade. Dessa forma, o racismo não é apenas uma reação ao outro, mas uma maneira de subordinar o outro (GDE, 2009, p. 196)

Com o objetivo de visualizarmos a discussão, propusemos ainda para as/os cursistas a análise de propagandas veiculadas pela TV Rede Minas, no mês de novembro do ano de 2012, mês em que a emissora dedicou-se à discussão da Consciência Negra, com a problematização da situação da população negra no Brasil.

Discutindo sobre as propagandas, chamou atenção das professoras e dos professores os dados da representatividade da mulher negra no Brasil. Eles e elas revisitaram os estudos realizados na disciplina Gênero e perceberam como o preconceito contra a mulher negra é ainda mais forte. Sendo que de acordo com a propaganda a mulher negra no Brasil sofre dupla discriminação, porque é mulher e porque é negra. A pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014) aponta que 28,4% das mulheres negras trabalham sem carteira assinada e direitos trabalhistas, enquanto para as mulheres brancas esse número cai para 18,8%. Os dados apresentados confirmam que,

A articulação entre o sexismo e o racismo incide de forma implacável sobre o significado do que é ser uma mulher negra no Brasil. A partir do racismo e da consequente hierarquia racial construída, ser negra passa a significar assumir uma posição inferior, desqualificada e menor. Já o sexismo atua na desqualificação do feminino (BRASIL, 2008).

Partindo dessa premissa e das propagandas, foi possível entrelaçar gênero com as relações etnicorraciais e assim suspender e des/construir mitos que encobrem o racismo e sexismo no Brasil. Revisitando a história, através das leituras realizadas, foi possível perceber vestígios e registros que apontam como a mulher negra, apesar de explorada, teve e tem lugar de destaque na história da formação da sociedade brasileira e nas lutas sociais (NOVA; SANTOS, 2013).

A música popular brasileira, as escolas de samba, o esporte, entre outras frentes, são importantes para o protagonismo destas mulheres, ainda que alguns fatores tenham tirado das mulheres negras seu papel central. A partir dos trabalhos dessas mulheres em torno do samba e seus produtos, é possível verificar a intensa circulação de conteúdos e formas de crítica cultural e política, confrontando as hegemonias de raça e de gênero, de afirmação e atualização da tradição, de expressão e significado do corpo e seus elementos, de ocupação de espaços públicos e privados, de nação, de comunidade e de povo (NOVA; SANTOS, 2013. p. 35).

A mulher negra está há mais de quinhentos anos contribuindo na formação da nação. Mesmo que escravizada, ela teve papel importante na elite sendo a ama que amamentava filhos/as da burguesia, educava e transmitia sua cultura através da culinária, dos cânticos, das brincadeiras e da dança. Usando-se de suas armas, resistiu, liderou movimentos e ainda que a duras penas está conquistando cada vez mais espaços na sociedade.

Retomando e dando seguimento às atividades da disciplina, na segunda semana do curso partimos para a discussão das resistências da população negra e buscamos desconstruir a ideia da passividade do povo negro frente à escravidão e assim perceber que a liberdade foi uma conquista desse povo e não um presente das autoridades brasileiras. Com a

leitura do texto de Prudente (2014) esperávamos acabar com o silêncio que calava parte da população, repensando a formação de professoras e professores, buscando a valorização dos movimentos de resistência organizados, como: Quilombo dos Palmares, Revolta dos Alfaiates, Revolta dos Malês, Cabanagem, Balaiada, Guerra do Paraguai, Revolta da Chibata, Resistência Cultural (Irmandades Negras, Congadas, Escolas de Samba, Candomblé e Aleijadinho.

As educadoras e educadores nos relatam que são muitas as descobertas com essa leitura e que não tinham lido sobre a participação do povo negro e indígena de maneira tão ativa na luta pela liberdade. Prudente (2014) também nos conta da resistência indígena nos lembrando da Confederação dos Tamoios, criação da União Nacional Indígena (UNI), também de quando esses povos driblam a relação de dependência e tutela com o Estado brasileiro para se articularem com movimentos internacionais de direitos humanos e da participação na escrita da Constituição de 1988.

Com essa leitura foi possível constatar que o número de organizações geridas pelas próprias lideranças se multiplica a cada dia. Complementando nossas ideias, uma educadora indígena acrescenta: “ser indígena não é simplesmente andar pintado, com pena, morando no mato. É também participar da construção das políticas e dos espaços de tomada de decisões” diz Guajajara (2013, p. 40) numa entrevista à Revista de História da Biblioteca Nacional.

Sônia nos faz repensar a indignação de comunidades indígenas com relação à educação tradicional que desvaloriza um povo que quer participar da construção de um novo país e para isso precisa “tornar-se presença” nos lembrando da leitura de Biesta (2013, p. 56) quando o autor nos fala:

[...] que nos tornamos presença por meio das nossas relações com os outros que não são como nós. Afirmo também que o que nos torna únicos nessas relações, o que nos constitui como seres singulares e únicos, deve ser encontrado na dimensão ética dessas relações.

Inspiradas/os pela reflexão de uma liderança popular, entramos na terceira semana do curso realizando a leitura da Introdução do texto *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* em que Cavalleiro (2006, p. 17) apresenta um panorama da discussão sobre a legislação que trata das questões etnicorraciais no Brasil, alertando-nos para a realidade de nosso país de “muitas leis e direitos limitados”.

Cavalleiro (2006, p. 17) fala de uma população negra nada passiva e descortina a busca desse povo pelo reconhecimento de seus direitos.

De 1815 – quando Portugal concorda em restringir o tráfico ao sul do Equador – a 1888 – com a Lei Áurea, a população escravizada recorreu a uma gama de formas de resistência para que seus limitados direitos fossem reconhecidos e assegurados (CAVALLEIRO, 2006, p. 17).

Teóricos que antes apresentavam uma harmoniosa democracia racial e uma passividade da população negra tiveram seus textos questionados. Já no século XX, o povo negro continua movimentando-se articuladamente e a partir da contribuição de novos estudos como:

[...] os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzales, Otávio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freire (CAVALLEIRO, 2006, p. 17).

Essa nova academia integrante do Movimento Negro apresentava uma série de reivindicações da população negra que fortaleceram as

lutas e resultaram na elaboração de uma nova legislação fruto da pressão popular e problematizadora das questões raciais.

Cavalleiro (2006, p. 21) confirma a pressão do Movimento Negro pela implementação de políticas de promoção da valorização da história e cultura do povo negro.

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B referidos na Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

A preocupação com a educação sempre esteve presente nas lutas do Movimento Negro e a partir da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas na Educação Básica faz-se necessária a preocupação com a formação de educadoras e educadores para a discussão das relações etnicorraciais.

No curso partimos então para a problematização sobre o tratamento da questão racial na escola e como atividade elaboramos um panfleto para uma campanha contra o racismo na escola. Essa campanha foi pensada juntamente com as/os cursistas que nos relataram a dificuldade para o tratamento da questão e até o silenciamento da

discussão na escola. Cavalleiro (2003, p. 20) ajuda-nos a refletir sobre esse silenciamento ou ausência de questionamentos.

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamentos pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2003, p. 20).

Ao repensar o não posicionamento diante de atitudes de discriminação, educadoras e educadores perguntaram-se que tipo de cidadania estão construindo na escola?

Na avaliação do Encontro Presencial Final continuamos a nos questionar e com a apresentação dos panfletos e a exibição de curtas intitulados “Onde você guarda seu racismo?” parte de um projeto do Governo Federal, motivamos a discussão numa roda onde compartilhamos reflexões sobre as colocações de Cavalleiro (2003, p. 21)

Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja, de fato, uma “democracia racial”, livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos? Qual é a sua contribuição para a construção de uma sociedade de cidadãos menos racistas?

A oportunidade de repensar despertou a vontade de continuar buscando espaços de formação.

Considerações finais

A formação inicial e continuada de professoras e professores preocupada com a discussão das relações etnicorraciais e de gênero faz-se necessária porque também estamos atentas/os à fala de Adorno quando diz:

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada (ADORNO, 1995, p. 122).

Precisamos pensar a possibilidade de construir novos materiais didáticos e paradidáticos para a discussão das diversidades na escola. Conhecer e explorar políticas públicas de ação afirmativa e reparadora na educação com atenção às lutas das populações antes excluídas.

Para que o potencial da escola possa ser aproveitado, é necessário o investimento na formação de professoras e professores e o compartilhamento dos estudos militando pela formação de uma comunidade comprometida com o desenvolvimento de um povo. A educadora ou o educador não deve pensar apenas no crescimento individual, mas antes de tudo no desenvolvimento de uma nação. Silva explica melhor esse comprometimento:

Torna-se educado quem frequenta escolas e faculdades; entretanto, se os benefícios de tudo

que aprender for usufruído apenas individualmente, sem reverter para o fortalecimento da comunidade, tem-se “uma pessoa estudada”, mas não educada. Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no tornar-se pessoa, o que implica fazer parte de uma comunidade. A comunidade, território de convivências, se forma e mantém no conjunto de relações entre as pessoas, o que possibilita a cada uma exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, poderes. Quem renega a comunidade ou dela se afasta é por ela esquecido, porque deixa de fazer parte. Diferente dos falecidos que continuam, após o desaparecimento físico, integrando agora, como antepassados (SILVA, 2010, p. 186).

Por isso, com a inserção nos currículos das Universidades, como disciplina obrigatória, a discussão das relações etnicorraciais, estaremos dando os primeiros passos no caminho da construção de uma cultura de paz e nos inserindo numa caminhada que poderá ser longa, mas instigante. Fica o desafio!

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

BIESTA, Gert. Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito. In: _____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 55-80.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/II_PNPM.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Brasília, 2009. p. 191-197. (Rio de Janeiro: CEPESC, versão 2009)

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução**: orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014

Guajajara, Sônia. Dossiê nação indígena. **Revista de História**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 91, p. 36-40, abr. 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: uma análise dos resultados do censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2014. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, 33).

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>.

[mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf >. Acesso em: 28 nov. 2014

NOVA, Adeildo Vila; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres negras:** histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira. Duque de Caxias: Espaço Científico Livre, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/espacocientificolivre/docs/mulheres_negras>. Acesso em: 28 nov. 2014.

PRUDENTE, Celso. **Material complementar da disciplina relações etnicorraciais.** Disponível em: <http://gde.cead.ufla.br/ava/pluginfile.php/5934/mod_resource/content/1/PRUDENTE.2011.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. de A. (Org.). **De preto a afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. p. 181-197.

Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012:** a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA-FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

De como uma bicha preta favelada chega a ser professor universitário

Eliana Peter Braz¹

“Como uma bicha preta favelada chega a ser professor de uma universidade?”, perguntou uma professora universitária logo após uma discussão com um novo colega. Com o desejo de dar uma resposta a essa questão, elaborei minha dissertação de mestrado. Essa resposta não viria no sentido de formular um caminho exato, mas de dizer que existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha o nosso vão preconceito. Digo *nosso*, porque por mais que cada um de nós se empenhe em esforços por uma vida não fascista, não ficamos imunes aos efeitos de uma cultura calcada na normatividade, em uma sociedade em que “a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2003, p. 15). O professor que ouviu o enunciado que inicia este texto é um grande amigo. Inspirei-me na sua história de vida para compor um personagem sujeito de pesquisa que dialogaria comigo na dissertação, mas também nas vivências de outros amigos e nas minhas próprias, em situações de discriminação que nos afetaram e nos afetam. Dei-lhe um nome – simbólico certamente: Ângelo. Como a Ângela, de Clarice Lispector, Ângelo *parece uma coisa íntima que se exteriorizou. No começo só havia a ideia. Depois o verbo veio ao encontro da ideia. E depois o verbo já não era meu*, nem das pessoas que entrevistei para este estudo: *era de todo o mundo, era dele*, de Ângelo.²

1 Universidade Federal de Pelotas – braz.eliana@gmail.com

2 Trechos adaptado de “Um sopro de vida: pulsações”, de Clarice Lispector (1978, p. 13-20).

Nessa pesquisa, procurei dar visibilidade a alguns discursos estratégicos que tentam subjetivar indivíduos e fixá-los em identidades e espaços reservados para elas em nossa sociedade. Da mesma forma, busquei as táticas utilizadas por Ângelo para escapar desses discursos e dar a si a condição de sujeito, questionando que expedientes poderia utilizar um jovem marcado socialmente como negro, pobre e homossexual para criar um outro território de existência, para vir a ser um professor universitário.

Para Certeau (2012), a estratégia faz parte do discurso oficial, sancionado, legitimado – um discurso que tem objetivos específicos de regulação, sistematização, uniformidade. A tática surge da necessidade, é imediata, não tem um planejamento, busca pontos frágeis da estratégia para contorná-la, sem intenção de confronto direto ou de sobreposição à estratégia; ela subverte a estratégia no próprio jogo estratégico de forma difusa. Chamo de *discursos estratégicos*, a partir do conceito de *estratégia*, de Certeau, aqueles discursos legitimados por instituições, que se encarregam de sistematizar e regular os saberes. Esses discursos seguem a lógica da estratégia, pois permitem planejamento em relação ao tempo e ao espaço, possuem um campo de saber próprio e um poder que é preliminar a esse saber (CERTEAU, 2012, p. 94). Esses discursos são constituídos a partir de *regimes de verdade*, que acionam os “mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Estão dispersos na cultura Ocidental, fazem parte da nossa formação como sujeitos históricos e às vezes – ou muitas vezes – nos capturam por serem legitimados como fontes confiáveis de um saber específico.

Ao procurar referencial teórico nos estudos sobre racialidade desenvolvidos por intelectuais ligados aos movimentos negros – um discurso legitimado – o que encontrei foram trabalhos que buscam a afirmação de identidades como forma de desestruturar a hegemonia branca. Não invalido esses trabalhos para esta pesquisa, eles possibilitam

que se compreenda a genealogia das relações raciais no Brasil, assim como apontam para a necessidade de visibilidade tanto do preconceito contra negros como da hegemonia branca, mas acabam por reafirmar a essencialização das identidades. E não era essa a perspectiva que me interessava adotar.

As políticas de identidade são atravessadas e muitas vezes capturadas por esses regimes de verdade. Anderson Ferrari (2005) faz uma análise bastante crítica sobre os discursos produzidos nos e pelos grupos gays em torno da homossexualidade e do que é o homossexual que pode ser ampliada para os discursos de alguns segmentos do movimento negro (FELIZARDO, 2009, p. 23). Ferrari indica que os grupos têm construído “um discurso e um saber com caráter de verdade, que toma corpo em comportamentos e pensamentos valorizados e recomendados” (FERRARI, 2005, p. 209). Nesses discursos, há uma incitação à assunção de uma identidade como forma de engajamento político e constituição de uma *vida plena*. Não assumir uma identidade é compreendido nesses discursos como não ser *verdadeiro*.

A naturalização de categorias históricas, como sexualidade e raça, fixa identidades fora do contexto histórico e, como afirma Stuart Hall (2003, p. 345), “somos tentados a usar ‘negro’ [e eu acrescentaria *homossexual*] como algo suficiente em si mesmo [...] e policiar as fronteiras – que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se elas fossem genéticas”.

Em relação à sexualidade, como lembra Foucault, “o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano” (FOUCAULT, 1979, p. 229). A proliferação do discurso sobre o sexo nos últimos séculos constituiu na sociedade Ocidental uma ciência subordinada à moral – a *scientia sexualis* –, que inscreve a confissão como um ritual de produção de verdade e individuação. Essa prática foi de tal forma incorporada que não se percebe a confissão como efeito de um poder de coação. Ao contrário, ela passou a estar ligada à ideia de liberdade e o silêncio a ser entendido como efeito do poder, que a confissão viria a libertar.

Há uma unificação do discurso produzido a respeito da expectativa do engajamento em uma causa comum, mesmo que, de certa forma, isso acabe por constituir uma normativa, uma forma *politicamente correta* de ser homossexual ou, em alguns casos, de ser negro. Ângelo, o personagem sujeito desta pesquisa, embora não se considere organicamente comprometido com essas identidades, constantemente é interpelado por esses discursos que de várias maneiras intentam naturalizá-las. Na família, na escola, enfim, na sociedade ensina-se e aprende-se como devemos nos comportar de acordo com nosso sexo ou gênero a partir de normas regulatórias (BUTLER, 2003, 2010a, 2010b).

Paul Gilroy (2007) denomina de *raciologia* o regime de verdade que institui a categoria raça e, em consonância com o pensamento de Judith Butler, chama de *racialidade compulsória* a necessidade de inscrição do sujeito nessa categoria. Segundo o autor, as retóricas multiculturalistas e antirracistas permanecem enredadas em um continuado discurso de essencialização da diferença.

Seguindo a lógica da teoria *queer*, acredito que seja produtivo para esta análise discutir o lugar da racialidade nas relações sociais. O conceito de *performatividade de gênero*, elaborado por Judith Butler (2010a), também pode ser deslocado ou ampliado para a análise do aspecto racial como uma ferramenta para a desnaturalização e desessencialização do que seja *ser negro*. Assim como a expressão heterossexualidade derivou da expressão homossexualidade – a branquitude/branquidade³ surge a partir da noção de negritude, buscando dar visibilidade ao que ficou estabelecido como referência que não precisa ser nomeada.

Nesse exercício de desconstruir e pensar sobre essas relações, utilizo a expressão *brancorracionalidade*, em analogia à heterorracionalidade. Claro que são relações diferentes entre sexualidade e racialidade, mas deixo em suspenso essa diferença por enquanto. Quero pensar na

3 No Brasil, a maioria dos pesquisadores sobre a identidade racial branca utiliza o termo “branquitude”, como contraponto à negritude. A partir de 2004, com o lançamento do livro *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo*, da norte-americana Wron Ware, a expressão “branquidade” passou também a ser utilizada.

normativa que faz com que brancos e negros pensem e ajam segundo regras que nem sempre estão evidentes, mas são subjacentes a um tipo de racionalidade. A *branconormatividade*, assim como a heteronormatividade, é um regime de verdade a que estamos submetidos, independente da cor da pele ou da sexualidade de cada um.

Há uma heterorracionalidade que busca uma identidade fixa, que deve orientar o pensamento: “o normativo, o legalizado, o aceito, o natural, em oposição ao monstro, ao fora da lei, ao rejeitado, ao artificial” (SILVA e VIEIRA, 2009, p. 196). Entendo que existe também uma *brancorracionalidade* que se pauta pelo mesmo dualismo, com suas regras e exceções. Assim como homossexuais e heterossexuais não estão livres de uma racionalidade heteronormativa, brancos e negros também não estão livres de uma racionalidade *branconormativa*. Talvez por isso a discriminação muitas vezes não seja percebida como tal, pois é mascarada por esses regimes de verdade. Talvez por isso, na família de Ângelo, *dizer, por exemplo aquele nego isso, aquele nego aquilo, usando “negro” de forma pejorativa era algo corrente, algo cotidiano. Nunca se problematizou... Nunca ocorreu que pudesse ser ofensa dizer isso, embora fosse utilizado nesse sentido*⁴.

As categorias sexualidade e raça constantemente são convocadas – algumas vezes mais sutilmente, outras nem tanto – para indicar aos indivíduos um lugar desejável para sua atuação e necessário para a manutenção do *status quo* nas relações sociais e profissionais. Um lugar, muitas vezes, marcado por mal disfarçada tolerância, por pactos de silêncio convenientes. Esse modo de pensar dificulta a percepção dos processos sociais que criam a diferença e a discriminação a partir da referência branca, heterossexual e de classe média. Talvez porque as discussões sobre racismo sejam mais consolidadas na nossa cultura, talvez porque racismo seja crime⁵ e homofobia não, a discriminação contra

4 Trecho de entrevista.

5 O racismo foi incluído como crime hediondo na Constituição de 1988. A criminalização da homofobia tem sido alvo de debate, mas não configura como crime na legislação brasileira.

negros é mais sutil do que a discriminação contra LGBTs e as vítimas dessas formas de discriminação nem sempre as percebiam como tal⁶.

*A escola me trouxe noções de marcas, mas sempre na marca de ser bicha. Eu não lembro de a marca de ser preto ter interferido na minha vida escolar, por exemplo. Eu fui perceber isso lá, depois [...]*⁷

Se na escola a marca de ser negro era menos relevante do que a marca de ser gay, na universidade, a vida acadêmica deu a Ângelo a dimensão do que pode significar ser negro nesse espaço.

Em uma aula sobre cultura brasileira, o professor estava falando de cultura negra, e eu e uma colega, também negra, opinamos em alguma coisa e ele disse que a nossa opinião não era válida porque nós não éramos negros de verdade. E nós perguntamos por que nós não éramos negros de verdade. E ele: Ah, vocês estão aqui, estudam na universidade, andam super bem vestidos...⁸

Mesmo parecendo querer se distanciar de uma concepção essencialista, esse professor, ao mesmo tempo em que duvida da origem étnica desses dois estudantes para definição de raça, não deixa de estabelecer um lugar definido para um negro *de verdade*, que não seria nos bancos da academia, segundo ele. Mas, “[...] as bases tradicionais da identidade racial são dispersadas, sempre que se descobre serem elas fundadas nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca” (BHABHA, 2013, p. 77). O personagem sujeito desta pesquisa se identifica como negro muito mais pela cor da pele do que pelas suas *raízes* negras. *Por frequentarmos a universidade e nos vestirmos bem, deixamos de ser negros de verdade?* – ele questiona. Segundo Bhabha, o que se deve interrogar “não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (BHABHA, 2013, p. 89). Ângelo não é, mesmo, um negro *de verdade*, se ser negro *de verdade* for subentendido

6 Miriam Abramovay destaca que os índices relativos aos preconceitos *sofridos* na escola diferem substancialmente dos *observados* pelos alunos: o de homofobia de 63,1% (observado) para 3,9% (sofrido); de 55,7% (observado) para 12,6% (sofrido) em relação ao racismo (ABRAMOVAY, 2009, p. 190).

7 Trecho de entrevista.

8 Trecho de entrevista.

como aquele que adere a uma cultura negra ou que assume uma identidade racial como prerrogativa para se posicionar socialmente. Ângelo se situa em entre-lugares, em zonas de contato “que questionam as divisões binárias através das quais [...] as esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente” (BHABHA, 2013, p. 38).

Não foi por acaso que a vida acadêmica *acordou* Ângelo *para o fato de ser negro*. Segundo o IPEA⁹, a taxa de negros cursando o ensino superior no Brasil no período em que frequentou o curso de Artes Visuais foi de 2% (1998) a 3,8% (2002).

Nos espaços onde Ângelo circula não é comum o protagonismo de negros como intelectuais, mas ele afirma sua posição, desconsiderando essa normativa. De alguma forma, ele produz maneiras de se inserir nesses espaços e viabilizar sua atuação profissional. Ser especialista em uma cultura elitizada lhe confere um poder/saber que ele emprega nesse sentido. Mas também, as relações de amizade que Ângelo constitui lhe permitem esse acesso.

Foucault, em seus últimos trabalhos situa a amizade no campo da ética e da estética da existência, como alternativa de resistência à sujeição, modulada por relações reducionistas da modernidade. Em suas últimas entrevistas, na década de 1980, associa a amizade a um *modo de vida gay* por entender a transversalidade que as relações homossexuais poderiam propiciar como fuga à institucionalização dos afetos, por “reabrir virtualidades relacionais e afetivas” (FOUCAULT, 1981, p. 3) e criar novos modos de vida que vão além das identidades.

Nessa perspectiva, a amizade, como forma de relação não institucionalizada, pode ser entendida como elemento de resistência à normalização dos afetos. Nas relações institucionalizadas, como na família, por exemplo, os afetos são modulados por regras pré-existentes às relações, à experiência. Os vínculos têm mais relevância do que as relações em si; eles precisam ser mantidos e o são a custo da repetição do mesmo, do já sabido. A amizade, por não pressupor a manutenção de vínculos – os vínculos podem ou não ser mantidos, vão sendo formulados

9 IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

ao longo do processo – possibilita a diferenciação de si na relação com o outro, não há papéis prévios a serem desempenhados. A amizade, nesse sentido, é uma experiência afetiva, intensa e não subordinada a regras pré-estabelecidas, por isso seu caráter transgressivo e inovador.

Se a afetividade, como diz Sovik (2005), é uma forma de manter o *status quo* nas relações raciais no Brasil, Ângelo a utiliza, sabiamente, para se movimentar nesses espaços. De forma alguma estou dizendo que Ângelo busca essas relações de amizade *por interesse*, por ver ali possibilidades de tirar proveito das pessoas. As pessoas são, para Ângelo, como os livros, como outras formas de produção cultural. Ele se interessa por elas pelas possibilidades de ampliação de si. Ele não se interessa por uma produção cultural pensando o que poderá fazer em termos práticos com aquele material, com aquele conhecimento. Claro que ele sabe que em determinadas circunstâncias o conhecimento acerca daquela produção cultural poderá lhe ser útil, mas não é isso que o move. Ele quer conhecer o mundo, ampliar o seu mundo. Pouco se importando com questões de classe, de gênero e de cor, Ângelo não tem preconceitos desse tipo para estabelecer amizades. O que lhe interessa, muitas vezes, não é nem o caráter ou a posição política, mas o envolvimento artístico e intelectual. Ângelo não se vê como *o outro* nos lugares onde transita, pois o que entende é que é o seu saber que o aproxima, que lhe dá direito a estar naquele espaço. Se o espaço é cheio de frivolidades e falsas ostentações, ele se diverte com isso. Desfruta as frivolidades, ri das falsas ostentações. “A fraqueza em meios de informação, em bens financeiros e em ‘seguranças’ de todo o tipo exige um acréscimo de astúcia, de sonho ou de senso de humor”, como diz Certeau (2012, p. 43). Se muitas vezes, é tido como algo excêntrico, se percebe que o estão tratando como algo exótico, lança mão dos seus saberes, dos seus conhecimentos artísticos e retóricos e faz valer sua autoridade intelectual. As maneiras de “frequentar um lugar” abre “uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se” (CERTEAU, 2012, p. 49). *Eu nunca assumi muito o papel de coitadinho... pelo contrário, se eu criei uma estratégia de afirmação, a minha estratégia de afirmação foi sempre ao contrário, foi afirmação do tipo*

*“Sim, eu estou aqui, eu sou competente, sim, sim, sim, eu sei do que eu conheço, eu sei do que eu posso, eu sei do que eu sou capaz.”*¹⁰

No final de 2010, Ângelo foi nomeado professor universitário. *Achei meu lugar no mundo!* foi seu comentário após a primeira aula na universidade. Mas, algumas semanas depois, ouviu a pergunta que introduz este texto: “Como uma bicha preta favelada chega a ser professor de uma universidade?”

Se, em um curso de Arte, ser gay é *da ordem das coisas*, como intelectual, o lugar do negro na academia brasileira é quase o da absoluta ausência e negação. Menos de 1%, conforme Carvalho (2006, p. 92).

Como salienta Ana Amélia Laborne, ser professor universitário exige capacidade de argumentação, reflexão teórica e comunicação, predicados que Ângelo tem de sobra, mas “no contexto do racismo, estes, porém, são atributos próprios do branco. [...] O negro que se inseriu academicamente acaba tendo que viver em constante alerta, como que a responder a todo o tempo indagações sobre o seu direito e capacidade de ocupar o lugar do conhecimento” (LABORNE, 2012, s/p).

Passado algum tempo, pergunto a Ângelo como tem sido o seu trabalho após o episódio.

*Olha, fizemos a reforma no currículo e todos os pontos que eu sugeri foram aceitos... porque outros colegas apoiaram as minhas sugestões, porque eram boas mesmo. A Fulana aquela tem tentado se aproximar de mim, eu trato ela bem, com educação, porque sou educada. [...] Sigo fazendo como sempre... ignoro a ignorância... Eu quero mais é me preocupar com as minhas aulas, com os meus alunos...*¹¹

Ignorar a ignorância, olhar à frente, apostar no aprimoramento intelectual, investir em amizades produtivas, pelo que ele conta e pelo que observo, tem sido a tônica de Ângelo desde sempre. Não é que não sofra, que não se sinta agredido, que ignore no sentido de não perceber. Desde que ingressou na universidade como aluno, os preconceitos

10 Trecho de entrevista.

11 Trecho de entrevista.

sufridos ficaram mais palpáveis. Esse ignorar significa um esforço para ser indiferente à discriminação, não se deixar paralisar por ela.

Há pouquíssimo tempo atrás é que eu parei pra me perguntar isso... será que eu ajo, será que deveria ter uma consciência de raça que eu não tenho... mas acho que não... Eu nunca fui ligado aos movimentos gays, ao movimento negro, eu nunca fiz parte da associação de moradores do bairro Navegantes... Eu nunca comprei essas bandeiras, eu sempre fui transitando pelas coisas, independente dessas marcas. A diferença hoje é que eu consigo olhar pra alguns momentos da minha trajetória e consigo ver que em alguns momentos essas marcas estavam pesando, só eu não percebia isso... [...] Por exemplo, quando eu dou uma opinião que difere da que está circulando, pela forma como eu coloco as minhas ideias... o tom da minha voz é alto, empostado. Os meus movimentos, a forma como eu afirmo as coisas enfaticamente é sempre lida como arrogância, “ele é muito arrogante”, e esse muito arrogante vem sempre acompanhado da ideia de que eu não conheço o meu lugar... Esse é o problema.¹²

O problema de Ângelo *ser assim* não parece ser propriamente um problema dele, mas de uma sociedade que tenta fixar espaços, comportamentos, posições de sujeito hierarquizadas, através de normas que privilegiam uns em detrimento de outros. A heteronormatividade e a *branconormatividade* exigem dos que não são a referência um comportamento submisso. Eles podem ser *tolerados*, mas não devem ousar transpor os limites estabelecidos pela hierarquia naturalizada.

As formas com que Ângelo lida com essas situações apontam para a afirmação de si como sujeito em equidade de condições. Ângelo não se submete a uma opinião sobre si em termos profissionais se esta não for baseada nos valores com os quais compactua, quais sejam competência, conhecimento intelectual, experiência de vida. Escapa das tentativas de captura ao não responder à interpelação subentendida nos discursos sobre raça e sexualidade. Ele não se posiciona como negro para responder ao racismo, não se posiciona como homossexual para responder à

¹² Trecho de entrevista.

homofobia; ele desloca a discussão para o campo da racionalidade em que essas marcas não podem ser requisito para a avaliação.

O personagem é constantemente interpelado por essas categorias e mesmo não estando livre delas, as formas como responde às interpelações indicam não conformidade à hierarquização baseada nesses atributos. Ele não nega uma identidade gay, como também não nega uma identidade negra, mas não as coloca como prioridade, como algo que vem antes e a partir delas – dessas identidades – pensa e age. Se muitas vezes, de certa forma, adere ao que chamo de uma das estéticas gays contemporâneas – com alguns clichês reconhecíveis, como os modos de vestir, modos de falar, modos de dançar – também outras estéticas fazem parte de sua composição. Ele é atravessado pelas identidades de raça e sexualidade como é atravessado pelas identidades de ator, de professor, de filho, de amigo e outras tantas. Através delas encontra também o seu lugar, mas o compromisso que tem com essas identidades é antes um compromisso ético do que uma subjetivação por discursos estratégicos. O compromisso de não se deixar capturar, de não perder potência para a ampliação de seus territórios existenciais.

Sem negar a importância dos movimentos sociais e das políticas de identidades, considero, para concluir, que explicitar os discursos normativos, dando visibilidade as suas condições de emergência a partir de situações cotidianas, bem como as formas como sujeitos ordinários – talvez não comprometidos formalmente com os discursos das políticas de identidades – também é uma forma de se contrapor e desconstruir os regimes de verdade racistas, androcêntricos, homofóbicos que perpassam a constituição das subjetividades contemporâneas. Não se trata de ser indiferente à diferença, mas desviar o foco, pensar a partir de outro ponto de vista, onde os acontecimentos são singulares e, como tal, não previsíveis na lógica de uma matriz identitária, na qual tudo possa estar definido. Esta perspectiva não tem a intenção de criar modelos, propor caminhos ou soluções. Ela indica múltiplas formas de se produzir singularidades.

Referências

Abramovay, Miriam (coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivo del “sexo”**. Tradução: Alcira Bixio. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2010a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista da Universidade de São Paulo**, n.68, p. 88-103, dez.-fev, 2005-2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FELIZARDO, Marina do Nascimento Neves. **Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de História**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERRARI, Anderson. **Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?** Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual. 2005. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida.** De l'amitiécommemode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. Le Bitoux, publicada no jornal GaiPied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em: 14nov2012.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (org.). **Michel Foucault: microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça.** Tradução: Célia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Indicadores da Educação. 4. edição, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>. Acesso em 10jul2013.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Identidade Racial e Trajetórias de Docentes do Ensino Superior. In: 35 Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Porto de Galinhas – PE, 21 a 24 de outubro de 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Aline; VIEIRA, Jarbas. Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.185-200, jul.-dez., 2009.

SOVIK, Liv. Por que eu tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Contemporânea**: Revista de Comunicação e Cultura, v. 3, n. 2, p. 159 -180, jul.-dez., 2005.

Experiências compartilhadas: as narrativas de estudantes de Ensino Médio sobre lesbianidade

Talita Medeiros¹

Marlon Silveira da Silva²

Marcio Caetano³

Introdução

O presente artigo, que integra as reflexões da dissertação “*O que eu sei, o que eu acho e o que me disseram: diálogos com jovens sobre lesbianidade*”, defendida no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, tem como objetivo analisar as representações sobre a(s) lesbianidade(s) produzidas por cinco jovens estudantes.

Para efeito de localização da pesquisa, trazemos dados da escola em que atuam os sujeitos desta investigação. A instituição de ensino, localizada na região sul do estado do Rio Grande do Sul, é voltada às atividades agrícolas e oferta os cursos técnicos em Agropecuária,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/FURG. E-mail: tgmhistoria@gmail.com

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEDU/FURG. E-mail: marlon_ltb@hotmai.com

3 Líder do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e professor do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com.

Agroindústria e Vestuário, Meio Ambiente, além de cursos de graduação e pós-graduação. Para reunir os/as interessados/as em participar das discussões que subsidiaram a produção dos dados, promovemos divulgação no *site* da escola, em redes sociais e, também, fizemos convites em salas de aula. Embora a escola apresente um número elevado de estudantes (aproximadamente 1200), apenas 5 meninas, entre 18 e 20 anos, aceitaram participar da pesquisa. Por uma questão ética, optamos pela substituição de seus nomes por fictícios, ainda que todas tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a produção de dados, foram realizadas rodas de conversa e anotações no diário de campo, que foram analisados a partir das contribuições dos Estudos Lesbofeministas (DE LAURETIS, 2000; MOGROVEJO, 2004; WITTIG, 2006). Os diálogos nas rodas de conversa foram iniciados pela primeira pergunta que sempre se referenciava às representações da lésbica e seus espaços de sociabilidades. Após nossas perguntas, solicitávamos que as respostas fossem elaboradas e escritas em uma folha e, uma vez lidas em alta voz, eram debatidas no grupo. Esse movimento constituiu diálogos que, somados, chegaram a 18 (dezoito) encontros, todos descritos no diário de campo.

De forma a perseguir o objetivo deste artigo, a escrita ficou dividida da seguinte maneira: na primeira parte, descrevemos alguns percursos interpretativos da categoria “lésbica” para, em seguida, debater, através das narrativas das estudantes, as representações das dimensões afetivo-sexuais de lésbicas, a fim de, na sequência, analisarmos suas compreensões dos modos como são retratadas as lésbicas mais amplamente na sociedade brasileira.

Redes de significados e saberes: conflitos em torno da categoria “lésbica”

A *Belle Époque* foi o marco introdutório do desenvolvimento tecnológico, cultural e industrial no Brasil do início do século XX. Ao importar da Europa novos arranjos políticos, econômicos e sociais, o país, aos poucos, modificou seus hábitos e costumes. Especificamente

sobre a mulher, sua representação hegemônica era mediada pela figura representativa da feminilidade doce, sensível, dotada de fragilidade, predestinada à maternidade, a esposa e dona do lar. Em contrapartida, o homem se constituía com uma natureza forte e imponente: o responsável pela família. Segundo Foucault (2014), a partir do século XVIII, como o sexo adquiriu um importante foco na vida dos sujeitos, inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas objetivava permitir regulá-los, cuidá-los e controlá-los à vida cotidiana.

Os espaços utilizados para a “transformação” da conduta moral e social dos sujeitos foram, entre tantos, a igreja, a família e a escola. Esses dispositivos institucionais passaram a exigir, pelo discurso, dos sujeitos a ordem natural dos desejos, ou seja, a manutenção da heterossexualidade como uma norma estabelecida. No século XIX, como forma de regularizar o estudo sobre a sexualidade, o homossexualismo⁴ ou inversão⁵ foi criado pela *Scientia Sexualis* (FOUCAULT, 1999).

Sabemos, através dos estudos foucaultianos, que o alvo dessas regulações e controles eram, sobretudo, os corpos das mulheres. Eram elas assujeitadas, marcadas e aprisionadas dentro daquilo que se entendia que deveria corresponder a forma social. Isso porque tal investimento sobre os corpos dos/das sujeitos/as passaria antes pela produção de saberes específicos destinados a constituir não apenas o homem e a mulher, sujeitos/as responsáveis pela ordem e pelo progresso, mas também os corpos dos/as sujeitos/as que fugiam dos conceitos pré-estabelecidos a partir do sexo biológico, em uma tentativa de governo.

Para Mogrovejo (2000), o governo de corpos e desejos ocorreu a partir do século XIX, quando a medicina passou de seu conhecimento sobre as enfermidades para o conhecimento daquilo que seria, “el conocimiento de las reglas de discriminación entre lo normal y lo patológico. Y en la desviación de la norma, el lesbianismo se convierte

4 O uso do prefixo *ismo* utilizado no final das palavras homossexualismo e lesbianismo justificam-se por ser primeiramente dessa forma que era mencionada a homossexualidade e a lesbianidade antes da retirada do livro das doenças mentais.

5 Denominação dada no período a mulheres que se relacionavam de forma afetivo-sexual com outras mulheres.

em enfermedad, que lo aísla le impone um retorno a la normalidad” (MOGROVEJO, 2000, p. 29). Essa “doença” era variável, vez que os diagnósticos ora a consideravam enfermidade física, ora psicológica.

Em 1869, Karl Westphald, psiquiatra de Berlim, concluiu que a lesbianismo era uma “anormalidade congênita, ou seja, uma má formação congênita que podia ser definida como defeito na constituição de algum órgão, ou conjunto de órgãos, que determinava uma anomalia morfológica presente no nascimento” (MOGROVEJO, 2004, p.12). Alguns anos mais tarde, em 1887, Paul Moreau, utiliza o termo aberração para definir a inversão, considerando-a, ainda, como

[...] um vício vergonhoso que a antiga Lesbos deixou ligado às sociedades modernas: as relações carnavais entre mulheres, esses amores insensatos que alguns autores modernos de modo que não há dificuldade de descrever, inclusive de glorificar. Essas paixões, como todas as demais, podem revestir em um caráter patológico, dar lugar a um autêntico delírio parcial limitado ao genital. (Idem, p.13)

Anteriormente a essa afirmativa de Moreau, Richard Krafft-Ebing, em 1886, já havia apresentado argumentos sobre a doença. Segundo ele, a inversão era uma psicopatia sexual, que podia ser advinda de duas formas: inata ou adquirida. O teórico, ao significar a psicopatia, recomendava às famílias uma maior atenção para com as filhas e/ou entes femininas. Ele, ainda, advertia que o lesbianismo era um mal perverso que se opunha aos objetivos da natureza, ou seja, não tem finalidade com a procriação.

Mogrovejo (2004) destaca que, em 1893, Julien Chevalier expandiu os conhecimentos de Richard Krafft – Ebing, ao afirmar que o lesbianismo era o resultado de doenças congênitas, mas que também era influenciado por fatores adquiridos socialmente. Dessa forma, Chevalier apresenta quatro fatores sociológicos que promoviam o lesbianismo: o

safismo por prazer, o safismo profissional, o safismo por necessidade e o safismo por medo. No ano de 1899, Cesare Lombroso, fazendo-se cúmplice das hipóteses de Chevalier, acrescenta que a inversão é estimulada pelas inúmeras prostitutas que existiam no período. A partir dessa premissa, Lombroso inicia seu estudo com lésbicas prostitutas internadas em manicômios criminais, com a finalidade de buscar uma resposta ao “problema/doença”.

Entre os estudiosos brasileiros, o lesbianismo também era considerado uma patologia. O médico legista Afrânio Peixoto, formado em Medicina em Salvador, no ano de 1897, tornou-se respeitado e conceituado na primeira metade do século XX no Brasil, em função de seus trabalhos desenvolvidos na área da Medicina, por sua atuação como professor, escritor e jurista. Sua contribuição para/com este trabalho vem através do livro “Sexologia Forense” (1934). Nele, Afrânio Peixoto afirmava que

a inversão sexual feminina é mais inconsciente do que consciente, é muito vulgar: manifesta-se nos colégios, pensionatos, escolas, conventos e até na prostituição, pelas amizades estreitas, ciúmes, dedicações e até crimes, de que são capazes umas pelas outras até sem desconfiarem de uma inclinação homossexual: só uma minoria chega aos atos que declaram a inversão (PEIXOTO, 1934, p. 161-163).

O médico propõe às mulheres com inclinação ao lesbianismo um tratamento e não uma punição. Assim, seriam aplicadas medidas que poderiam e deveriam ser tomadas a fim de evitar o desvio. Inspirado pelo livro *Inversão Sexual* (ELLIS, 1932), entendia que a relação entre meninas confinadas poderia desenvolver paixões mútuas, em exemplo;

[...] as amizades ardentes que as meninas criam nas escolas e nos pensionatos, entre si e com as

mestras, constituem assunto de interesse psicológico considerável e grande valor prático. Esses amores infantis, meio termo entre a amizade e a paixão sexual, encontram-se em todos os países onde as meninas são colocadas juntas para a instrução, e os sintomas são regularmente uniformes, ainda que variando de intensidade e de caráter, segundo os tempos e os lugares, tomando, às vezes, forma epidêmica (ELLIS, 1932, p. 134).

Outro médico importante no cenário brasileiro, quanto ao diagnóstico e cura do lesbianismo, foi Leonídio Ribeiro. Formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1916, trabalhou como médico legista na cidade do Rio de Janeiro, sendo considerado um dos discípulos de Afrânio Peixoto. Ribeiro tentou provar a ligação entre desequilíbrio hormonal e homossexualidade.

Os discursos de médicos, no tocante ao lesbianismo, fazem-nos constatar que, embora se assumam divergências quanto à origem do problema, todos significaram a relação afetivo-sexual de uma mulher com outra como uma patologia/doença. Para Mogrovejo (2004), todas essas teorias fizeram com que as mulheres se patologizassem, sofrendo com uma falta ou uma negação de identidade, entrando em conflito com o seu próprio ser/estar feminino. O sentimento de doença se ampliou quando surgiu o discurso da “construção masculina do lesbianismo, a qual foi realizada por chefes de polícia, médicos, higienistas e juristas. Esse discurso foi recoberto por imagens e metáforas assustadoras” (NOGUEIRA, 2005, p. 12).

Essa energia e impulso por classificar e categorizar tem levado muitos historiadores e historiadoras a dizerem que o surgimento de distintas categorias de seres sexuais, ao longo dos três últimos séculos (XIX, XX e XXI), é consequência de um esforço contínuo de alcançar o controle social. Existem escritos sobre a história do lesbianismo que destacam que o desenvolvimento de uma identidade lésbica sexualizada,

no fim do século XIX e princípios do XX, foi uma imposição por parte dos sexólogos, concebida precisamente para dividir as mulheres, com o fim de romper os vínculos emotivos e afetivos que as unem contra o autoritarismo e a governabilidade dos homens (MOGROVEJO, 2008). Desde logo, isso contém um elemento de verdade. Não obstante, consideramos que é mais contundente ver o surgimento de identidades durante esse período como produto da luta contra as normas prevalentes que, indiscutivelmente, tem efeitos diferentes sobre homens e mulheres. Os sexólogos não inventaram o homossexual ou a lésbica, mas tentaram traduzir a sua própria linguagem, patologizando-os.

Entretanto, se os saberes médico-científicos buscaram patologizar a palavra “lésbica”, ela foi se redimensionando ao longo do século XX, à medida que obras fundantes como o livro “O segundo sexo”, de Simone Beauvoir, ou inúmeras outras obras literárias foram sendo apresentadas. Mas foi com a emergência das lesbofeministas dos anos 1970, que atuaram no bojo dos movimentos feministas, que a palavra lésbica foi designada às mulheres que afetivo-político ou afetivo-sexualmente se relacionavam com outras mulheres. Monique Wittig, em 1980, afirmava que as lésbicas não eram mulheres, fazendo uma clara menção de que as lésbicas não eram o modelo de mulher subalternizada e voltada às necessidades do homem nas dinâmicas sócio-político-sexuais. Para a autora, a heterossexualidade é a base que sustenta a dicotomia entre homens e mulheres e alimenta a sociedade patriarcal e a supremacia masculina.

O lesbianismo, enquanto movimento social, surgiu no final dos anos 1960, paralelo à segunda “onda” do feminismo no marco da “revolução” de Stonewall em 28 de junho de 1969. Cansados da repressão protagonizada pela polícia do estado de Nova Iorque, lésbicas, travestis e todos aqueles que frequentavam o bar chamado Stonewall Inn, resolveram não mais se calar diante de tanta violência e iniciaram uma grande rebelião. Elas/es enfrentaram a polícia em defesa de suas sociabilidades, iniciando embates físicos, a fim de resistir à violência. Esse talvez tenha sido um dos primeiros marcos das diversas lutas protagonizadas pelas lésbicas ao processo de desenvolvimento e busca de seus próprios objetivos: maior visibilidade e direito à liberdade sexual (FALQUET, 2014).

A primeira expressão que iniciou a revolução e os processos de reflexão nesse período foi cunhada em meados dos anos 1970 por Charlotte Bunch: “o pessoal é político”. Esse momento é crucial para a ampliação dos sentidos atribuídos à “lesbianidade”. Se, antes, era limitada às dimensões sexuais, ela passa a ser entendida como uma posição política de enfrentamento à dominação e ao poder patriarcal. Da concepção de movimento social emerge a categoria “lesbianismo”, desvinculada de sua ideia patológica frequentemente entendida com o sufixo “ismo”. A mulher, ao assumir a sua lesbianidade, não estava apenas alcançando a sua independência sexual e/ou protagonismo frente ao do falo, ela estava desafiando e rompendo um sistema político estabelecido de ordenações masculinas.

Adrienne Rich, no final dos anos 1970, nos Estados Unidos, destacou que a heterossexualidade é obrigatória e estabelecida por uma norma social que assim se impõe, construindo uma invisibilidade dos desejos e autonomias lésbicas (FALQUET, 2009). Para além disso, afirma que não existe uma heterossexualidade compulsória, ela é fruto de uma criação social que estabelece o patriarcado e todas as correlações inerentes a seu sistema. Monique Wittig (2006), no seu famoso artigo “*No se nace mujer*”, compreende a lesbianidade como opção política em detrimento de uma opção sexual que desestabiliza a ordenação da heterossexualidade compulsória. Nesse artigo ela propõe deslocar a identidade lésbica da dimensão meramente sexual e alocá-la no cenário político-social, desestruturando a lógica patriarcal dominante. Para Monique Wittig, ser “lésbica” não significaria necessariamente apenas sentir atração e desejo sexual por outra mulher, seria reivindicar a subjetividade fora de uma relação na qual ela é sempre passiva. A lésbica, para Wittig, não alimentava as relações de poder e dominação masculina, destituindo a lógica patriarcal.

Para Mogrovejo (2004), os discursos produzidos acerca da lesbianidade são e/foram constituídos e atravessados por marcas sociais que buscavam defini-la, usando, para isso, artifícios como a linguagem e as instâncias educativas. Esse quadro vai de encontro ao entendimento De Lauretis (2000) para quem a lesbianidade é uma ação efetuada no

coração de um conjunto complexo e assentado em uma decisão livre: nenhum destino sexual governa a vida de seus indivíduos.

Butler (2003) entende que cunhar uma identidade, seja ela política, social ou econômica, restringe e fixa algo como natural. A problemática em definir algo fica estabelecido naquilo que chama de *representação*. Vale destacar que a representação nada mais é que sistemas simbólicos, político e linguístico, [que] estabelecem, a priori, o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados e representados. Nawarro-Swain (2004) nos diz que não podemos representar aquilo que é apenas um modo de ser e estar. Segundo ela, o lesbianismo não existe. O que existe são as representações marcadas ao longo do tempo que buscam descrever, de forma torpe, aquilo que é um modo de viver, “de uma busca e de um conhecimento do próprio corpo que é utilizado no prazer de outrem e de si mesmo” (NAWARRO-SWAIN, 2004, p.86).

Dimensões e dicotomias afetivo-sexuais

Com o intuito de sabermos quais os entendimentos que as adolescentes tinham a respeito da lesbianidade, destacamos a seguir as respostas que, a partir dos questionários, ocuparam a centralidade dessa investigação. Ao serem interrogadas: “O que você entende como sendo a lesbianidade? E como você identifica uma lésbica?”, obtivemos as seguintes respostas:

É a atração, ou amor, entre duas mulheres. Quando duas pessoas sentem que devem ficar juntas. Para mim que sou heterossexual, lésbica é isso. Mas, talvez, seja algo que para quem é lésbica não é. Mas, acho que é interesse a atração de uma guria por outra.

Lara

São termos utilizados para denominar pessoas que se atraem por outras do mesmo sexo, apesar de muitas vezes não serem aceitas. Isso, talvez, por serem consideradas fora do normal. É bem mais antigo do que se pensa e eu não acho que seja algo ruim. É simplesmente uma opção sexual individual e própria de cada um.

Mas, acredito que é entender que o amor pode ser encontrado em uma mulher que sente atração por outras mulheres. Leia

É uma mulher que sente atração por outra. Lisa

Sei que é uma questão de afinidades, de escolha, de um ser biologicamente feminino sentir atração e/ou envolvimento por outro com as mesmas características biológicas, ou seja, uma mulher que sente atração por outra. É uma opção não muito respeitada e/ou aceita nos dias atuais. No entanto, já sei que houve grandes avanços como, por exemplo, o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adoção por casais homossexuais. No entanto, ainda há muita dificuldade de aceitação e tolerância da sociedade como um todo em relação a essas pessoas. A maior prova disso é o crescente número de agressões a seres humanos que não possuem opção sexual semelhante à maioria da população.

Larissa

As respostas, em sua grande maioria, relataram que a lesbianidade se trata de “atração” pelo mesmo sexo, ainda que algumas não se limitem à questão sexual e ampliem o entendimento para as dimensões afetivas. Vale destacar que, para as estudantes, afeto e sexo são expressões que não obrigatoriamente caminham juntas. Nesse sentido, para elas, são mais justificáveis as relações que se centram no afeto.

As representações das estudantes vão ao encontro de Teresa de Lauretis (2000), quando, ao questionar o senso comum em torno das identidades sexuais, afirma que a sexualidade é entendida como o sentimento de atração afetivo-sexual. Nesse sentido, podemos, por esse viés, dizer que uma das dimensões, talvez a mais simplista, da lesbianidade apresentadas pelas participantes seja de mulheres que sentem atração pelo mesmo sexo. Entretanto, não devemos esquecer que a categoria/identidade traz consigo outras dimensões e discussões que são capazes de produzir efeitos nas representações de gênero dos/as sujeitos/as que a reivindicam para se (auto)nomear.

Ser lésbica não nos parece apenas se limitar às dimensões afetivo-sexuais das mulheres, como foi mencionado pelas estudantes. E sobre

isso, concordamos com Teresa de Lauretis, (2000), que nos diz que a lesbianidade é mais do que isso. Ela se configura como uma postura política de autonomia relativa frente a uma determinação heteronormativa que estabelece a relação obrigatória, complementar e assimétrica entre mulheres e homens. Em outras palavras, uma das dimensões políticas centrais da lesbianidade encontra-se na resistência de se configurar como objeto do desejo e da posse do homem e a posição reiteradamente determinista da passividade.

Assim, como Monique Wittig (2006), alocamos a lésbica em uma dimensão política que desestabiliza a ordenação heteronormativa. No seu famoso artigo “*No se nace mujer*”, Monique Wittig descreve a lesbianidade como opção política antes de uma opção sexual, ou seja, ela afirma que a lesbianidade é uma escolha, entretanto, de cunho político de “(des)ordenação” da heteronormatividade. Essa afirmação desloca a identidade lésbica da dimensão meramente sexual e a aloca no cenário político-social, desestruturando a lógica patriarcal dominante. Sendo assim, para Wittig, ser “lésbica” não significa, necessariamente, sentir atração e desejo sexual por outra mulher. Para a autora, é recusar-se a ser o objeto de desejo e posse do homem.

As participantes, quando questionadas sobre o que entendiam a respeito da lesbianidade, apresentaram repetidas vezes os termos “opção” sexual e “escolha”. Essas expressões nos fazem refletir sobre as heranças culturais⁶ a respeito da lesbianidade que durante séculos foram (são) alimentadas pelos discursos religiosos, científicos e estatais. O dado apresentado nos reitera a ideia de que identidade sexual se configura como uma eleição, ou seja, um ato de liberdade dado ao/à sujeito/a. Nesse sentido, o/a sujeito/a deve se servir, diante das resistências hegemônicas ao seu modo/estilo de vida, da responsabilidade de se refazer e de se projetar com os marcadores sociais legitimados.

6 Herança cultural entendida como recorrência de pensamento, uso e afirmação em outros discursos.

Percebemos que essas enunciações⁷ são reproduções que se ancoram em uma série de questões já ditas e que buscam, em uma definição, a responsabilização do/a sujeito/a pela condução de sua vida. As estudantes utilizam de estratégias comunicativas que nos possibilitam a interpretação de que a identidade sexual é uma decisão individual. Para as lésbicas, a lesbianidade se configura como um discurso criado pela linguagem para defini-las como mulheres que se relacionam com outra(s) mulher(es).

Ainda refletindo sobre o depoimento das participantes, podemos notar que elas elencam categorias, além das já mencionadas. Assim, como nos diz Tomaz Tadeu da Silva (2009), é por meio dos significados produzidos pelas representações que o ser humano passa a dar sentido à sua vida. A construção da identidade é fundamental para que o ser social responda a si mesmo as perguntas centrais de sua existência, a exemplo de: quem sou/estou? Ou, o que sou/estou? Mas isso ocorre através de complexos mecanismos em que com o/a outro/a é parte da construção da diferença por meio da qual é construída a categoria que nomeia o/a sujeito/a, a identidade. Vale destacar que o/a sujeito/a suporta sobre seu corpo inúmeras identidades e esses arranjos produzem infinitas apresentações (SILVA, 2009).

Assim, ao definir a heterossexualidade, observada através da fala “[...] *É a atração, ou amor, entre duas mulheres. Quando duas pessoas sentem que devem ficar juntas. Para mim que sou heterossexual, lésbica é isso. Mas, talvez, seja algo que para quem é lésbica não seja [...]*”, a participante está estabelecendo redes e práticas de significações, representações e significados e, com eles, construindo relações de poder, de quem pertence a um grupo e quem faz parte de outro grupo, a exemplo das lésbicas. Sua identidade “heterossexual” se constitui em relação à “lésbica”, mesmo quando não foi solicitada a executar esse exercício. Essa relação de poder existente, ao ser verificada na fala, denota claramente distinções de lugares e posições assumidas pelos/as sujeitos/as. É como se, ao se narrar, a

7 Entendemos como enunciação todo e qualquer discurso que, influenciado pelas heranças culturais, comanda e regula a forma de existência e de vivência dos seres humanos.

participante colocasse a si mesma em um patamar diferenciado e, logicamente, superior. porque assim se define e define o/a outro/a. Não se trata de afirmar simplesmente aqui que esse lugar seria melhor ou pior que a lésbica. Contudo, não podemos negar que a heteronormatividade aloca essa identidade na periferia da heterossexualidade feminina.

Quando utilizamos a expressão “patamar diferenciado”, estamos refletindo juntamente com Stuart Hall (2009), que nos afirma que, ao buscarmos uma determinada identidade, buscamos com ela a legitimação desses ideais, que nos fazem pertencentes a um determinado grupo. Mas, para compreender esse fator, é necessário perceber a identidade como construto cultural. Segundo Hall, devemos perceber quem fala, como fala e para quem fala sobre a identidade. O/A sujeito/a que fala produz seu discurso a partir de uma posição histórica e cultural específica, de um lugar.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), isso ocorre porque a identidade é inteiramente dependente da ideia que fizemos dela, ou seja, inteiramente dependente da ideia que é construída por quem possui o poder de assim fazê-la. A imposição que aquele/a que tem/está no poder busca impor sobre os sistemas classificatórios faz parte da comunidade imaginada⁸ e é capaz de produzir efeitos e limites (sociais) entre os/a sujeitos/as/identidades.

Dimensões identitárias e as representações de lésbicas

Silva (2009, p. 76) afirma que

[...] a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental,

8 Aqui adotamos o conceito de Benedict Anderson, do seu livro *Comunidades Imaginadas* de 1983, mas com viés de comunidade imaginada voltada para o texto como uma comunidade heterossexual partilhada por nossa depoente e dos demais que ela assim identifica como pertencentes a essa comunidade.

mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais.

A partir dessas questões, buscamos provocar as estudantes com a seguinte pergunta: “Socialmente, como você acredita que uma lésbica deve se portar? Ela pode demonstrar seu amor/carinho pela sua parceira publicamente? E como você reagiria assistindo a essa demonstração?”

Eu acho super errado esse “portar-se”. Temos sempre que obedecer o que a sociedade quer, se não somos vítimas de preconceito. Eu super apoio as lésbicas demonstrarem o seu amor e carinho, confesso que fico ‘meio assim’ de uma cena desse tipo (até porque o jeito que fomos criados é para ter preconceito), mas depois que tu começa a conviver e tu começa a estudar o tema e apoiar e conscientizar outras pessoas em relação a isso, e na verdade o mundo precisa de amor, todos nós precisamos disso. Então, qual é o mal de uma mulher lésbica demonstrar seu amor ou carinho que sente pela parceira, na minha opinião tem que mostrar mesmo para terminar com esse preconceito de uma vez por todas” Leia

Notamos que, ao interpelarmos com a questão, Leia nos demonstrou uma resposta contraditória: “*Eu super apoio as lésbicas demonstrarem o seu amor e carinho*” e, ao mesmo tempo, responde “*confesso que fico ‘meio assim’ de uma cena desse tipo*” e justifica a afirmação com “*até porque o jeito que fomos criados é para ter preconceito*”.

Ao analisarmos a resposta de Leia, notamos que o preconceito está configurado na forma como ela se expressa, ainda que velado ou negado. Podemos compreender que, para as participantes, lesbofobia ainda é compreendida como preconceito apenas quando praticada a violência física. A violência verbal ou moral ou “*meio assim*” nos representa não saber o que fazer frente a uma situação. É sinônimo de que essas situações, demonstrações de carinho entre parceiras em público, não são

entendidas ou compreendidas como algo pertencente a suas dimensões de existência, a suas identidades.

A resposta de Larissa, para a questão sinalizada acima, apresenta-nos outras indagações importantes e necessárias, quando ela diz:

“Eu agiria com naturalidade. Assim, ao meu ver, um casal heterossexual tem uma demonstração de carinho mais comum. É claro que, em ambos os casos, considero a demonstração de carinho válida. Mas existem coisas que só podem ser feitas entre quatro paredes. Mas a demonstração de carinho seria tratada com naturalidade e, também, com certa admiração. Pois, no mundo atual, onde a ganância e a competitividade imperam, toda e qualquer forma de amor deve ser valorizada e admirada”.

A argumentação nos deixa clara a necessidade de comparação, de referenciar, demarcar, como já mencionado, as heterossexuais e as lésbicas. O pensamento expresso na última narrativa de Larissa, após vários diálogos em nossos encontros, ainda está pautado por divisões claras e distintas em blocos dicotômicos: a heterossexualidade, como referência, e aquelas que não são heterossexuais. Nesse último, cabem as excêntricas, ou seja, aquelas mulheres que estão fora da centralidade referencial e legitimada socialmente. As estudantes, dada a forma como foram e são educadas, reivindicam sempre a comparabilidade dicotômica para emitir suas opiniões. Ainda nesse raciocínio, nos transparece que, após demarcar esses dois polos, surge outra comparação: se a hétero pode, a lésbica também pode. Isso nos sinaliza a dificuldade de pensar as mulheres em suas multiplicidades performáticas e como agentes públicas de direito. Luana também nos sugere a mesma compreensão, quando nos diz:

“A mulher lésbica deve se comportar como qualquer pessoa heterossexual. Demonstrações de amor em público são ótimas e me deixam alegres por perceber que conseguiram passar por cima do que a sociedade afirma ser correto”.

Compreendemos, com a presente resposta, um não avanço em si, pois as lésbicas apenas podem realizar atos, demonstração de carinho e amor após aprovação ou permissão daqueles/as que possuem a legitimidade de estabelecer o que é correto, a heterossexualidade. Usando os limites impostos pela regulação daquilo que é aceito, normal e moral, a heterossexualidade busca regular a apresentação das lésbicas. Isso vai ao encontro do que Larissa ainda nos revela quando diz que “*existem coisas que só podem ser feitas em quatro paredes*”. Esse quadro nos demonstra uma sexualidade ainda cerceada, reprimida e controlada.

Teresa de Lauretis (2000) nos indica a necessidade de transformações das experiências femininas de opressão em consciência feminina. Para ela, essa consciência servirá de base para as problematizações do ponto de vista divergente entre as mulheres, proporcionando, assim, através do desenvolvimento dessa consciência, uma técnica de análise capaz de desestruturar a rede de poder. Esse exercício permitiria que as mulheres passassem, por meio de seu desenvolvimento crítico e coletivo, a confrontar a hegemonia ao se tornarem políticas.

Dessa forma, analisando as respostas das estudantes que sugerem as palavras “normal”, “correto” e “aceito” para as relações afetivo-sexuais de lésbicas, resolvemos interpelá-las com outra pergunta: “A partir de quais padrões comportamentais você acredita que a sociedade define a identidade lésbica a uma mulher”? As respostas foram surpreendentes:

Lésbicas que sejam um erro que possa ser consertado, Lara.

A sociedade, ao meu ver, acredita que o comportamento da mulher – tanto hetero como homossexual – deve ser de submissão. Ela deve aceitar o modo como é tratada e vive. A mulher “ativista”, que demonstra sua opinião, demonstra o que está errado e que luta pelos seus ideais é um câncer na sociedade. Até mesmo as mulheres reprimidas. E a mulher homossexual é vista como “uma mulher macho que quer se homem a todo custo” E também é vista como uma anomalia, por não aceitar o papel que lhe é imposto. Larissa

A mulher heterossexual, sua preocupação maior é com o casamento hetero. É através do casamento que muitas mulheres se tornam “independente” porque passam a ter suas casas, famílias e um marido que as sustenta. A mulher homossexual, são vistas como as machorras as homenzinhas, portanto, tem que andar como tal, se comportar como tal. É dessa forma que a sociedade as vê. Leia

A lésbica tem que ser o oposto daquela mulher arrumada e maquiada. Luiza

A lésbica se comporta de um jeito dito masculinizado. Lisa

As representações sociais que interpelaram as participantes e que são anunciadas na roda de conversa giram em torno de marcadores dicotômicos que buscam não somente definir espaços e comportamentos sociais às lésbicas, mas também regular/estabelecer as expectativas das heterossexuais. As representações de Lara, Leia, Luiza e Lisa são fortemente ancoradas em conceitos de beleza e de estética destinados às heterossexuais, aos quais as lésbicas não teriam como corresponder, dados os seus papéis sociais. Para elas, as lésbicas não são femininas, à medida que não pintam as unhas, não usam maquiagens, não se vestem como mulheres – e mulheres são as heterossexuais-, não assumem a maternidade, não são donas de casa e ainda desejam demonstrar socialmente uma intenção ou uma projeção mais masculinizada. Nesse caso, a masculinidade seria o oposto daquilo que são atribuídas às heterossexuais e semelhantes aos comportamentos das lésbicas. A partir dessa análise, podemos compreender que, além de as meninas pautarem seus entendimentos de forma polarizada, elas ainda compreendem que aquilo que as torna “mulheres” são as representações: maternidade, meiguice, delicadeza, cuidado corporal, beleza e trabalho doméstico. Assim sendo, as lésbicas não se encontram nessas representações à medida que não correspondem àquilo que as define enquanto mulheres.

Ser lésbica é, portanto, para as estudantes, abdicar das funções centrais construídas e legitimadas pela História para o ser mulher. Nesse caso, mesmo sendo a “mulher” uma ficção, dadas as multiplicidades com

que essa identidade sexual se projeta, nas representações das estudantes, “a mulher” se caracteriza por um conjunto de comportamentos a que todas, independente de classe, raça, sexualidades ou aspectos geográficos e culturais, devem obedecer em maior ou menor grau. Desrespeitar esses comportamentos é adjetivar o substantivo “mulher” com as marcas “mulher lésbica”, “mulher de mentira” etc. Para a maioria das estudantes, as lésbicas são reproduções caricaturadas da masculinidade. Nesse sentido, as lésbicas estariam abrindo mão do papel de mãe e condutora do lar para se configurarem como elemento de disputa entre os próprios homens.

A transgressão das expectativas de gênero talvez seja a maior marca da lesbianidade presente nas narrativas das estudantes. As lésbicas parecem negar, em práticas cotidianas, a simbologia da dominação do homem, do poder simbólico do falo e da procriação. Em sua última instância, negariam o poder patriarcal, ou seja, assumiriam a “dianteira” de suas vidas ou seriam ativistas, conforme a fala de Larissa.

O olhar e as imagens majoritariamente assimiladas pelas estudantes sobre a “mulher” invisibilizam as representações que não estão no interior da heteronormatividade. Em outras palavras, a sociedade se utiliza de estratégias com vista a ensinar os/as sujeitos/as a assumir as configurações esperadas referentes às identidades e, por mecanismos de reafirmação, determinam que a heteronormatividade deva acompanhá-lo/la por toda vida. Essas estratégias, segundo Louro (2007, p. 26), “articulam então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual”.

As falas das estudantes denunciam características muito próximas de uma sociedade ainda mantida sob o véu de preconceitos e da violência. Da mesma forma, também nos transparece a necessidade de avanços em estudos que visibilizem esses/as sujeitos/as ainda mantidos à margem da sociedade. Entretanto, se, por um lado, a lesbofobia ainda se encontra nas relações cotidianas das lésbicas, por outro, são inúmeras as ações de quebra de paradigmas e de rótulos que as reconceitualizam, reinventando o imaginário instituído e a marginalização imposta. Ainda que estejamos longe de uma sociedade alicerçada no direito ao afeto e ao

amor, as representações sociais postas, tais como as citadas pelas participantes, deslocam as relações ancoradas na tradição e na norma quando falamos das mulheres. Esse cenário sinaliza que podemos nos transformar em agentes de nossas próprias desconstruções e reconstruções.

Entendemos, através das metodologias aplicadas, que essas jovens ainda necessitam de maiores debates e conversas, problematizações e questionamentos acerca da sexualidade feminina. Essas situações acabam por reverberar nos preconceitos e nos limites impostos às representações sobre as lesbianidades. Desde os primeiros encontros, as participantes encerravam a lesbianidade dentro de uma representação de senso comum, atribuíam a essa mulher apenas uma postura de manter relações sexuais com outras mulheres.

Objetivando mais nossa discussão sobre a temática da lesbianidade e analisando os dados, percebemos que as juventudes trazem algumas representações sobre lésbicas que fogem pouco daquelas representações de senso comum, fortemente atreladas ao “erro”. Elas questionam, interrogam e discutem a fim de buscar mais conhecimento e também de disseminá-lo. Reiteram a todo instante a necessidade de uma rápida mudança no entendimento que as pessoas possuem acerca da lesbianidade. Mudanças essas que todas concordam que devem agir em todos os ambientes, esferas e espaços sociais.

Ainda que possamos deslumbrar as inúmeras alterações no cenário político-cultural, a temática “lesbianidade”, no contexto social, não difere da forma como a mulher é retratada na escola, sendo atravessada pela invisibilidade histórico-escolar, ancora-se em representações mediadas pela violência, impossibilitando o protagonismo profissional, pessoal, social e escolar dessas mulheres. Igualmente, concluímos que esses espaços, ambientes e convivências, tais como a escola e a família, estão cerceando e (de) limitando o aprendizado dessas jovens, seja ele através do silêncio ou do silenciamento de suas vozes. Dessa forma, os dados obtidos nesta pesquisa apontam e recomendam a importância do enfrentamento de processos de exclusão social e o empoderamento de certas minorias e grupos, dentre eles os/as LGBT’s, de maneira a fortalecermos e garantirmos uma sociedade menos excludente.

Considerações finais

Com a produção da investigação, pudemos compreender que a discussão sobre as violências contra as lésbicas ainda se encontra em um patamar pouco evoluído, não fazendo parte das denúncias públicas de violação dos direitos das mulheres. Entendemos que a violência psíquica, social ou patrimonial contra a lésbica, ao longo da história da sociedade brasileira, sempre esteve associada à invisibilidade e à forma com que as mulheres ocupam o espaço público.

Isso tudo podemos afirmar, pois, voltando nosso olhar para o objetivo da pesquisa, compreendemos que as participantes possuem conhecimento crítico frente à divisão binária expressa nas palavras homem e mulher, assim como possuem quanto à diferenciação no tratamento, na criação e nas expressões sociais adotadas, firmadas e reafirmadas muitas vezes por seus familiares e escola a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher. Além disso, elas destacam a necessidade dessa ruptura por entenderem que não existem espaços, empregos e/ou até mesmo jeitos, pré-existentes a priori ao sujeito. Mas não negam que as expectativas presentes nas representações são capazes de produzir efeitos em suas vidas.

Podemos compreender, nas entrelinhas das discussões e nos dados produzidos no campo, que as estudantes acreditam que ser homem ou mulher extrapola os limites do social imposto e está além de um jeito, um modo, configurando-se na forma como a pessoa se compreende e se constitui. Objetivando mais nossa discussão sobre a temática da lesbianidade e analisando os dados, percebemos que as juventudes trazem algumas representações sobre lésbicas que fogem pouco daquelas representações de senso comum, fortemente atreladas ao “erro”. Elas questionam, interrogam e discutem a fim de buscar mais conhecimento e também de disseminá-lo. Reiteram a todo instante a necessidade de uma rápida mudança no entendimento que as pessoas possuem acerca da lesbianidade. Todas concordam que tais mudanças devem agir em todos os ambientes, esferas e espaços sociais.

A pesquisa nos demonstrou que posturas conservadoras ainda vigentes sobre o assunto lesbianidade se encontram reverberando nas famílias. A busca pela permanência heterossexual, assinalada ao longo das falas das meninas, é condizente com a realidade atual das lésbicas. O risco, medo ou constrangimento de que esse “mal” afete suas filhas faz com a abertura para o diálogo, convívio ou debates de algumas famílias impeça a descaracterização de uma doença, de uma opção meramente sexual ou ainda de um passo mais importante: a aceitação e o incentivo à luta das mulheres pela sua autonomia, seja ela de seus corpos, desejos, vontades.

A liberdade feminina, ainda que de pano de fundo abordada ao longo do texto, permite e contempla a necessidade da luta em busca de uma desestruturação social baseada no machismo patriarcal e conservador. O diálogo é e será o melhor caminho para que os estereótipos de gênero, feminino e masculino, tornem-se irrelevantes, a ponto de os modos de ser, estar, comer, vestir, sentar, sejam regidos apenas pelas vontades de cada indivíduo sem as regulações sociais (im)postas.

A educação e as políticas públicas frente a essas discussões, ainda que não possamos negar seus avanços no enfrentamento à lesbofobia no Brasil, permitem questionamentos. Entendemos que a educação, indiscutivelmente, poderá ser o caminho mais eficaz ao enfrentamento das práticas sexistas, racistas e lesbofóbicas presentes no imaginário social que, entretanto, carece de políticas efetivas de enfrentamento da discriminação sexual. Acreditamos que todo ser humano, seja caracterizado como heterossexual, seja como homossexual, tem o direito à autoaceitação, às relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, à autonomia, à determinação de sua própria vida e realizações, à autoestima, à razão de viver e ao crescimento pessoal e social. E são esses valores que defendemos, sonhamos e por eles nos colocamos como educadores/as.

A educação, a escola e as políticas públicas podem e devem ser espaço de construção da igualdade social. Estamos cientes de que passos já foram dados rumo a esse ideal, mas ainda é importante e se faz necessária a realização de ações governamentais que reforcem as políticas

públicas vigentes, a fim de transformar o espaço de (des)construção do conhecimento em um local que seja efetivamente inclusivo, que priorize o ensino-aprendizagem e que contemple a todos/as atores/atrizes sociais.

É por esse motivo que o objetivo deste estudo centrou-se no intuito de interrogar, problematizar e compreender como as estudantes pensam, sabem, entendem e compreendem as lesbianidades e como essas questões interpelam seus modos de compreender as dimensões de gênero e sexualidade, uma vez que entendemos a importância do diálogo para que atitudes como as citadas acima se configurem como ações cotidianas. Contudo, a partir da pesquisa, podemos observar que as juventudes, ao tentarem ampliar e compartilhar o conhecimento sobre a lesbianidade, muitas vezes, encontram barreiras, a exemplo daquelas com a família. As discussões sobre lesbianidade na família, quando ocorrem, mantêm-se ainda pautadas por discursos atravessados e impregnados por conservadorismos, moralismos e preconceitos. Na concepção de nossas participantes, a família, ao silenciar, calar ou não permitir a expressão e o diálogo sobre a lesbianidade, cria barreiras que não permitem romper situações cotidianas de enfrentamento à violência lesbofóbica. Todas relataram que buscam conversar com os seus familiares, no entanto, percebem que esse diálogo não ocorre de forma tranquila, sendo carregado de medos e regulações.

Quanto à escola, os espaços de reflexão sobre a situação feminina e mais especificamente sobre a lesbianidade pouco ocorrem. Nesse sentido, ela retira de si o compromisso de um ensino para a vida, detendo-se apenas e tão somente em assuntos marcados por um currículo fechado, duro, reto, ou seja, sem qualquer formato ou tentativa de renovações ou de olhares mais sensíveis às situações vividas pelos seus sujeitos. Ainda por esse prisma, as participantes relatam que a escola não promove discussões, ações ou atividades que visem desconstruir papéis sociais e preconceitos sobre a lesbianidade. Isso nos demonstra o quanto a instituição ainda se mostra conservadora no que tange aos padrões sociais a serem seguidos por homens e mulheres.

Observamos, ainda, que essas jovens se encontram em processo de construção de suas opiniões, concepções, percepções e entendimentos. Esse processo está interpelado pelo silenciamento que a escola produz e pelas normas e regras perpassadas pela família que, em muitos casos, reforçam a agressão. Entendemos, através das metodologias aplicadas, que essas jovens ainda necessitam de maiores debates e conversas, problematizações e questionamentos acerca da sexualidade feminina. Essas situações acabam por reverberar nos preconceitos e limites impostos às representações sobre as lesbianidades. Desde os primeiros encontros, as participantes encerravam a lesbianidade dentro de uma representação de senso comum, atribuíam a essa mulher apenas uma postura de manter relações sexuais com outras mulheres.

Ao buscarmos problematizar junto as participantes a distinção entre “homossexualidade” e “lesbianidade” e a dificuldade delas em utilizar o termo “lésbica”, obtivemos como resposta o discurso segundo o qual, para elas, as diferenças entre homossexualidade masculina e feminina apenas estão alocadas na “forma” sexual que será exercida pelos/as parceiros/as. A dificuldade, além da fala, localiza-se também na resistência a essa pronúncia. O viés patológico ainda paira sobre as falas. Essa dificuldade sobre a pronúncia, seja ela no nosso grupo, seja ela em suas residências ou escola, demonstra-nos o preconceito velado delas e para elas, caso defendam ou se mostrem a favor da discussão sobre lesbianidade. O medo do surgimento de uma suspeita quanto à sua condição heterossexual muitas vezes as impede de uma postura ideológica mais firme e desafiadora.

Referências

ANDRADE. Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (org.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org) *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

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

CAETANO, Marcio. *Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFF, Niterói, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.

LAURETIS, Teresa de. Sujetos excéntricos. La teoría feminista y la conciencia histórica. In. *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y horas. Cuadernos inacabados, n.35, 2000, trad. María Echániz Sans. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?q=De+Lauretis,+Teresa.+Sujetos+exc%C3%A9ntricos&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=CrEwU5r9IMW52AWg6oGIBA&ved=0CCcQgQMwAA>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOGROVEJO, Norma Aquisé. *Teoría lésbica, participación política y literatura*. Ciudad de México: Universidad de la Ciudad de México, 2004.

_____. *Um amor que se atrevió a decir su nombre: La lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexual y feminista em América Latina*. México: Plaza y Valdes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2006. Disponível em: <http://topatu.info/wp-content/uploads/2013/11/pentsamendu_heterosexuala3.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Construção das relações sociais de gênero nos espaços escolares e não escolares no sertão da Bahia

Pedro Paulo Souza Rios¹
Adson dos Santos Bastos²
Edonilce da Rocha Barros³

1 Gênero uma construção sociocultural

O despontar do novo século trouxe para a humanidade uma extensa e inesgotável pauta que precisa ser refletida e analisada. Essa pauta traz em seu bojo questões, problemas e indagações que dizem respeito às inquietações de homens e mulheres, que pensávamos ser algo já superado, no entanto, temos percebido que elas estão presentes e latentes, perpassando todas as esferas das relações humanas, transitando desde o bate-papo entre vizinhos e familiares em conversas informais, ao tempo em que adentram nas discussões e pesquisas acadêmicas, as

1 Pedro Paulo Souza Rios, mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III. Bolsista CAPES, membro do grupo de Pesquisa Relações Sociais de Gênero no Semiárido Brasileiro. E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

2 Adson dos Santos Bastos, Mestrando em Ensino, Filosofia e História das Ciências – PPEnFHC – UFBA/UEFS. Professos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. E-mail: adson.bastos@hotmail.com.

3 Dr^a. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III e professora do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. E-mail: ebarros@uneb.br.

reflexões e a pauta das ONG's, Movimentos Sociais, Sindicatos, Igrejas e Escolas, fazendo emergir conhecimentos que correspondam com os anseios da atual sociedade.

Essa pauta não se apresenta como algo que já vem pronto, ao contrário, se mostra como algo a ser construído a partir das inquietações que envolvem o ser humano em sua complexidade e totalidade. Sendo assim, ela é um convite que instiga e desafia, possibilitando um olhar novo sobre a realidade que nos cerca.

A abordagem de gênero nasce configurando-se como um novo paradigma que se mostra capaz de desnaturalizar a subordinação das mulheres na sociedade. A experiência do movimento feminista na década de 1960 revelou uma forte rejeição a esta maneira de interpretar a realidade na perspectiva do determinismo biológico, a partir da noção de sexo ou de diferença sexual, passando a utilizar a palavra gênero, “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre sexo”. (SCOTT, 1990, 5).

Inicialmente, a categoria gênero nasce num contexto de construção da crítica de que os estudos sobre as mulheres estavam voltados para elas mesmas, desconsiderando o aspecto relacional entre as mulheres e os homens. As reflexões que surgem a partir da consciência destes limites motivaram o movimento feminista a fazer uma revisão e repensar a dominação de um sexo sobre o outro, trazendo a ideia do aspecto relacional. Foi considerando essas questões que as feministas estadunidenses passaram a utilizar o termo gênero, do inglês *gender*.

A categoria gênero vem evoluindo ao tempo em que se materializa dentro de um processo contínuo de reconstrução das suas fundamentações que tem provocado mudanças quantitativas e qualitativas na sua estrutura conceitual e metodológica, sendo que uma dessas mudanças é a evolução do gênero enquanto categoria analítica. Para Scott (1990) não se tratava apenas de reconhecer a participação das mulheres na história, mas de recontar a própria história. Dessa forma, a concepção de gênero inaugura no debate da questão masculina e feminina a noção de relações sociais e de historicidade. Segundo Scott:

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (1990, p. 7).

O pensamento de Scott apresenta-se como alternativo às duas abordagens de gênero comumente utilizadas pelas/os historiadoras/es, sendo uma essencialmente descritiva e a outra de ordem causal. Na concepção da autora mesmo que esses estudos considerassem a participação das mulheres nos diversos momentos históricos não foram capazes de se constituírem em novas análises, uma vez que estavam pautadas em princípios e explicações universais. Identificando os limites do alcance dessas abordagens, a autora propõe um terceiro caminho: gênero enquanto categoria de análise.

Considerando o enfoque de gênero enquanto categoria de análise, Scott (1998, 1990) apresenta como proposta, uma abordagem que seja capaz de desconstruir a lógica dicotômica e desnaturalizar as verdades estabelecidas até então, referentes as relações sociais entre homens e mulheres na história. Ela considera que o gênero é constituído de quatro elementos e que há uma articulação entre eles: os símbolos, que são cultural e socialmente cristalizados, e que quase sempre são contraditórios; os conceitos normativos, que acabam fundamentando e dando evidência às significações simbólicas, geralmente por meio de doutrina religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas, fundamentando os sistemas binários e dicotômicos, dentre eles, a concepção feminino/masculino; as instituições e organizações sociais, dentre elas o sistema educacional, a Igreja, a família, entre outros, são os espaços que são fundados nos símbolos e conceitos normativos; a identidade subjetiva, que é a construção individual de aceitação e reprodução do que é estabelecido como verdadeiro.

2 Construção do gênero no Semiárido Brasileiro

Um olhar mais atento é o suficiente para constatar que os relatos, literaturas e imagens relacionadas ao Semiárido Brasileiro, desde o período colônia, até os dias atuais, em sua maioria, dão ênfase a paisagens naturais desoladoras, tais como açudes secos e solo rachado, ou, ainda, as situações de miséria da população sertaneja nos períodos de estiagem.

O perfil do homem e da mulher nordestina também aparece intimamente ligado a essa imagem, sendo retratado quase sempre pela sua condição de miserabilidade. Podemos encontrar nas mais diferentes manifestações artísticas e literárias à figura da mulher rodeada de crianças, geralmente com expressão que nos remetem à imagem da fome e da seca, enquanto seus companheiros engrossavam a fileira dos retirantes. E por essa ótica, o Semiárido foi produzido, reproduzido e perpetuado durante intensas décadas.

Historicamente, fomos acostumados apenas a essas imagens acerca do Sertão, tão bem representadas nos jornais, na música, na poesia, na literatura e principalmente por meio do livro didático, produzido de forma descontextualiza no eixo sul/sudeste do Brasil e difundido como verdade na região nordeste. E quase que exclusivamente por essa ótica que o Nordeste passou a ser conhecido.

Nesse processo era desconsiderado o povo, a cultura, a arte, a religiosidade e a identidade do ser homem e do ser mulher no Sertão, prevalecendo a figura patriarcal e machista centrada no coronel. A partir da primeira metade do século XX, novos olhares em torno dessa realidade começam a surgir, principalmente quando pesquisadores/as das mais diferentes áreas do conhecimento, com predominância das ciências humanas, fazem uma releitura, agora com mais criticidade sobre a complexidade que permeiam as relações estruturantes presentes no Semiárido.

A década 1980 se configura como o estopim para a discussão e consolidação de grupos sociais organizados e articulados em defesa das mais diferentes causas, dentre elas uma parcela significativa da população

que foi excluída de todo processo político, cultural e econômico. Para exemplificar o que estamos dizendo podemos citar o Movimento Muda Nordeste, que desponta denunciando a situação de miséria em que o Nordeste estava submetido (FAVERO, 2002) e o Movimento Feminista com a reflexão em torno das questões de gênero. Vale ressaltar que a pesquisa em torno das questões de gênero não nasce necessariamente nesse período, mas é nesse momento que se dá o grande passo.

Nesse período, percebe-se a organização das mulheres também no Semiárido Brasileiro. Conforme Carvalho (2011) houve contribuição do movimento de mulheres na configuração desse novo momento. Dessa maneira, entendemos que não há como pensar em novas formas de convivência com o Semiárido sem considerar as questões pertinentes às relações de gênero e a importância dessa temática na configuração desse novo momento.

2.1 A formação do ser homem e do ser mulher no Semiárido Brasileiro

A região Semiárida do Nordeste Brasileiro foi e continua sendo apresentada e representada de maneira estereotipada. Nessa lógica os conhecimentos, as culturas, as religiosidades, as tradições, a fauna e flora, a vegetação e toda forma de expressão que remeta a ideia de Nordeste foi e continua sendo apresentado aos “*outros*” a partir de estereótipos. O ser homem e o ser mulher também estão dentro nessa lógica. Apresentaremos aqui uma breve demonstração de como isso se propaga nas representações de gênero que associam a figura do homem sertanejo ao “*cabra macho*” e arretado, destemido e corajoso. Já a mulher é representada pela sua fragilidade e submissão, ainda que a mesma seja reconhecida como “*mulher macho*” diante das adversidades da região, contudo, perante a figura masculina ela é considerada frágil e submissa. (Albuquerque Junior, 1999)

Em “*A Invenção do Nordeste*” Albuquerque Junior (1999), vai dizer que a construção da masculinidade nordestina está intimamente ligada à ideia de um sujeito que represente a região, sendo assim essa

representação começa a ser constituída no início do século XX, período em que segundo o autor se “inventou” o Nordeste. Nessa perspectiva, a escola e todo seu processo formativo serão os grandes responsáveis pela construção confirmação ou negação desses estereótipos.

3 O fazer educativo no Semiárido

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 1º, 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.

Nesse sentido, entendemos que não podemos pensar em processos educacionais no Semiárido desconhecendo suas fragilidades e potencialidades. As regiões semiáridas são caracterizadas geralmente pela aridez do clima, escassez de água e presença de solos pobres em matéria orgânica. Contudo, mesmo com essas características gerais, o Semiárido Brasileiro é muito mais que isso, ele se apresenta como uma realidade complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos, quanto à ocupação humana e à exploração dos recursos naturais.

Para Malvezzi (2007, p. 9) “o Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”. Pensar a educação no Sertão considerando apenas um desses ângulos seria continuar perpetuando as estruturas de desigualdades estabelecidas até então, que tem por base estrutural a figura patriarcal do coronel, colocando no centro das relações um modelo machista de submissão ao sexo masculino, ao contrário, pensá-lo em sua complexidade significa criar novas possibilidades de convivência nesse território e com o povo que nele habita, por meio de relações dialógicas construídas e estabelecidas no respeito ao diferente, ao outro.

3.1 Educação e convivência no Semiárido

Devemos estabelecer uma relação entre os discursos de convivência com o Semiárido e a valorização do local, da diversidade cultural, da recomposição e afirmação de identidades de gênero e territórios, sendo essa uma perspectiva importante na compreensão de convivência, considerando que as questões devam ser pensadas e formuladas no próprio lugar, valorizando e resgatando os conhecimentos locais, como propõe Zaoual (2003), com o conceito de espaço simbólico de pertencimento.

Nessa perspectiva, valorizar o espaço territorial para convivência requer maneiras novas de pensar, sentir e agir no ambiente no qual se está inserido. Assim, a convivência é um reaprendizado constante entre os sujeitos e a realidade do Semiárido por meio de experiências e vivências concretas. A mudança de percepção sobre essa realidade e a experimentação de alternativas de produção apropriada pela população passa a ser a principal garantia da convivência. Segundo Pimentel (2002, p, 19) uma: “coexistência regida pelos princípios da reciprocidade, da aceitação e do cuidado com o outro reconhecido em sua legitimidade enquanto outro da partilha, aquele com quem cada uma das partes da convivência estabelece laços de complementaridade e interdependência”.

Malvezzi (2007) diz que pensar em convivência com o Semiárido é pensar também os processos educativos, modificando os processos educacionais, o currículo, a metodologia e até mesmo o material didático. Segundo Lima (2012) esse desafio se faz tão agudo quanto a transformação da região. Ainda segundo o autor: “não estamos apenas diante de um equívoco educacional, há uma ideologia minuciosamente trabalhada para sustentar mitos e poderes” (2012, p. 23). Nesse sentido, Carvalho; Reis (2013, p. 24) dizem:

Que a Educação Contextualizada abre percursos para a necessária valorização da identidade territorial sertaneja e contribui para a elaboração de outra/nova percepção e relação como o Semiárido, apreendendo-o como

um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

Para Martins (2006) é ao fazer isso que a questão da convivência com o Semiárido se liga a questões mais amplas, tais como as questões de gênero, étnicas, geracionais, dentre outras. Dessa maneira entendemos que é necessário romper com modelos estáticos, prontos e acabados. O momento propõe que usemos novos voos, sem perder de vista o chão e o contexto que nos cerca, é hora, portanto de extrapolar como nos propõe Reis (2011, p. 93) ao dizer que “a perspectiva da Educação Contextualizada é sempre de extrapolar, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganha novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo”. Sujeitos esses com histórias próprias e coletivas, num constante fazer-se através de processos educativos.

4 Semiárido: espaço de possibilidades

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã. A luta pela posse da terra na então Fazenda Canaã teve seu início em 2002, com a organização de famílias sem-terra, militantes do Movimento CETA – Coordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia, de diferentes cidades do Estado. Em 2006 é instituído o Assentamento Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem, na sua maioria, da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias.

4. 1 Sujeito da pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos os posseiros e as posseiras do Assentamento Nova Canaã. Nas entrevistas priorizamos a participação dos membros da Coordenação do Assentamento, por entendermos que os mesmos, por serem representantes eleitos em assembleia, melhor

compreenderiam a dinâmica nos e dos processos que legitimavam legalmente a construção das relações de gênero nos espaços coletivos do Assentamento. Pela coordenação participaram das entrevistas José de Cintra Novaes, tesoureiro e Tonis de Jesus Salvador, Secretário.

No grupo focal, optamos por trabalhar com oficinas. Foram realizadas três (3) oficinas, com duração de quatro horas (4) cada uma. A organização e convocação das oficinas ficou a carga da Comissão de Gênero do Assentamento, tendo por critério a assiduidade nos três momentos. Participaram das oficinas Jucileide Mota de Almeida, Claudinei Gonçalves da Silva, Terezinha da Jesus Oliveira, José de Cintra Novaes, Marivanea de Jesus, Tonis de Jesus Salvador, Margarida Jesus da Silva, Edineia Oliveira dos Santos, Pedro Matos de Souza e Maria dos Santos.

4.2 Analisando dados: construção da identidade de gênero no Assentamento

Na concepção dos posseiros e posseiras, gênero “*É uma construção social.*” E acrescentam que as desigualdades, tão evidenciadas entre os gêneros, na atual sociedade é consequência de um longo processo de subordinação e dominação legitimado por meio de um modelo social que constitui o sexo masculino como o “natural”, colocando-o no centro da tomada de decisões. Esse modelo foi e ainda é considerado como o verdadeiro, e qualquer outra possibilidade de organização social entre os gêneros será uma transgressão, isso porque, de acordo com Jucileide: “*Essas desigualdades vieram sendo construídas desde o tempo das comunidades primitivas, sendo repassada de uma geração para outra.*”

Para Claudinei, gênero não diz respeito apenas às mulheres, mas também aos homens e por isso extrapolam as dimensões ligadas às questões do masculino e feminino. Segundo ela: “*É um conceito de igualdade entre ambas as partes, homem, mulher, rico, pobre, brancos e negro, velhos e velhas e jovens e crianças. Diz respeito as relações sociais dos seres humanos.*” Percebe-se, portanto, que a discussão de gênero no âmbito dos movimentos sociais avança um pouco mais, trazendo para o

debate as relações sociais de poder, tais como etnia, geração, orientação sexual dentre outras. Os posseiros/as sempre conceituavam as relações de gênero enquanto construções socioculturais das relações de poder, onde se tem modelo tido como ideal e natural.

Os teóricos e as teóricas de gênero encontram no movimento feminista e de mulheres sua primeira fonte, é aí que estudiosos e estudiosas vão buscar sanar suas primeiras inquietações ao tempo em que buscam suscitar outras tantas. Nessa perspectiva entendemos que é necessário que aja uma ruptura com a ideia de que o masculino e o feminino se constroem na dominação de um sexo sobre o outro. É neste sentido que os estudos recentes apontam que a categoria gênero é uma categoria de análise histórica. A discussão de gênero deve abarcar a totalidade das relações humanas em todas as suas nuances e não restringir-se a apenas um dos sexos.

4.3 Relações sociais de gênero no Assentamento Nova Canaã

Historicamente, nos movimentos sociais há toda uma preocupação com as questões de gênero. Normalmente é formada uma comissão que irá deliberar questões relacionadas a essa temática, sendo responsabilidade dessa comissão proporcionar momentos de formação e reflexão em torno do assunto, além de motivar e incentivar políticas de equidade e ações cotidianas que favoreçam relações de igualdade social. No Estatuto da Associação dos Assentados e Assentadas do Projeto de Assentamento Nova Canaã, na seção IV, que diz respeito às comissão, no Art. 36º lê-se:

As comissões de **Gênero** (grifo nosso), Jovens, Produção/Comercialização, Finanças, Formação/Educação, Meio Ambiente, Ocupação, Esporte e Lazer e outras que vierem surgir por necessidade do assentamento,

serão de caráter permanente, composta de, no mínimo 03 (três) membros cada, escolhidos em sua assembleia específica.

Dessa maneira, constata-se que nos primeiros sinais de organização do Assentamento já havia uma preocupação com a questão de gênero. Segundo Claudinei: “*A gente já (Posseiros/as) vem trabalhando há muito tempo, desde do início da fundação do assentamento, a gente vem trabalhando essa questão de gênero para que o homem tenha consciência*”.

O Art. 38º do Estatuto diz respeito às atribuições da comissão de gênero, sendo elas:

I - Compor e participar da coordenação colegiada; II - Procurar resolver os problemas das companheiras em Assembleia das mesmas; III - Organizar as companheiras nos trabalhos coletivos; IV - Buscar autonomia financeira; V - Conscientizar as companheiras da necessidade e importância de se associarem na Associação do Projeto de Assentamento; VI - Participar das Assembleias ou outras atividades do Assentamento e do Movimento, bem como motivar as demais companheiras assim fazerem; VII - Levar sempre a questão de gênero em pauta de discussão da área.

É evidente que não há uma participação efetiva das mulheres nas decisões do Assentamento, competindo a elas a esfera do privado e aos homens a esfera do público. As mulheres, em sua maioria, ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, atividades que dizem respeito ao universo do privado, de acordo com Louro (2012) e Scott (1990). Aos homens compete participar das assembleias e dos momentos de tomadas de decisão. Claudinei afirma que: “*Nem todas participam, não sei por que, são poucas que têm mais interesse, no início*

quando começou mesmo, era muitas mulheres que participou, mas hoje tem muitas mulheres que pensam no interesse particular e não pensa no todo”.

Podemos dizer então que novas relações de gênero se apresentam como um ideal, já legitimado pelo Movimento em seus documentos, e isso é um bom começo. No cotidiano, o que se percebe é um desejo enorme por equidade, mas essa não acontece da noite por dia, se dá por meio de um processo de construção diária. Construção requer novas leituras e interpretações, requer ainda, tempo, planejamento e organização, é construir na ação, no fazer, no arregaçar as mangas e colocar a mão na massa. Constatou-se que as relações estabelecidas até então não correspondem às reais necessidades dos homens e mulheres contemporâneos. Que caminhos percorrer? Essa é tarefa a ser feita por homens e mulheres que vislumbram relações que tenham por base a equidade entre os seres humanos independentes do sexo, etnia, classe social, orientação sexual dentre outras diferenças.

Referências

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. A invenção do Nordeste e outras artes. FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus III, 2011, Juazeiro, BA.

FAVERO, Celso Antunes. Semiárido: fome, esperança e vida digna. Salvador (BA): EDUNEB, 2002.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes. 2012.

MALVEZZI, Roberto. Semi-árido: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-árido, *in* Educação para a convivência com o semiárido reflexões teórico-práticas. 2ª edição Juazeiro – BA: Selo editorial RESAB, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização *In* REIS, E.S; CARVALHO, L.D. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil: Educação e Sociedade, Porto Alegre, 1990.

ZAOUAL, H. Globalização e diversidade cultural. São Paulo: Vozes, 2003.

Parte
III

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO: SUAS DIMENSÕES
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Derechos sexuales de menores de edad

Mauricio List Reyes¹

Introducción

Hace unos años, cuando realicé una investigación centrada en las relaciones intergeneracionales entre varones, pude darme cuenta de la escasez de estudios sobre derechos sexuales, particularmente los de los menores de edad en América Latina. En aquella investigación, me interesó la forma en que ejercen su sexualidad muchos jóvenes habitantes de ciudades pequeñas y medias de México que se vinculan sexual y afectivamente con varones visiblemente mayores que ellos. Lo que pude observar en ese momento fue que ante las reiteradas muestras de intolerancia y discriminación de que eran testigos en sus respectivas comunidades, optaban por mantener en secreto sus intereses sexuales y afectivos, y en muchos casos establecer sus relaciones en otras localidades más o menos cercanas, con las implicaciones que ello tiene. De igual manera se evidenció que en general no se consideraban a sí mismos como sujetos con derechos sexuales, más bien se percibían como transgresores y vulnerables.

Considero pertinente recuperar un planteamiento que hace Foucault (1991) en relación con la sexualidad infantil cuando afirma que lo que ha hecho occidente es negar sistemáticamente su existencia. Ello se ha traducido en que generalmente, los diversos instrumentos

1 Doctor en Antropología. Profesor investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. mauriciolist@gmail.com

internacionales y nacionales referidos a los derechos de las personas menores de edad, no consideren a la sexualidad como un aspecto importante que tendría que ser atendido por las instituciones del estado.

El tema de los derechos sexuales de menores de edad ha tenido avances, sin embargo sigue habiendo una presión muy fuerte por parte de grupos conservadores, particularmente de las iglesias, por evitar su reconocimiento, con lo cual en momentos coyunturales desarrollan un fuerte cabildeo en los espacios parlamentarios con ese fin.

En este artículo me interesa analizar, en primer lugar, cómo es que en el plano internacional se ha planteado la discusión al respecto; a continuación presentaré el proceso legislativo que se ha dado en México en el marco de reconocimiento de derechos de niñas, niños y adolescentes, para después tomar como ejemplo a Puebla y revisar su situación actual en este tema.

El plano internacional

Partiendo de la definición que hace la ONU de los derechos humanos se establece que se trata de «derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición»². En este sentido se entiende que todos los sujetos de los que se está hablando en este documento son sujetos de derechos. No obstante, la Declaración Universal de los Derechos Humanos si bien mayoritariamente se refiere a *las personas*, en términos genéricos, también indica que los niños «tendrán atención y cuidado especiales», lo que los coloca en una condición diferenciada al resto de los sujetos.

No deja de parecerme indicativo el hecho de que muy pocos de los instrumentos que he revisado hagan mención de la sexualidad, aunque casi ningún instrumento jurídico lo hace, a menos que se trate de un planteamiento sumamente específico, como en lo relativo a prostitución o explotación sexual; ni la *Convención sobre los Derechos del Niño* de las

2 Énfasis mío.

Naciones Unidas, ni la *Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes* mexicana, aluden siquiera a la necesidad de otorgarles educación sexual, quedando en otra clase de instrumentos su definición. Así, el hecho de que la legislación se encuentre dispersa, sin duda vuelve complejo el proceso de que se convierta en política pública.

En ese sentido Mónica González Contró señala:

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, es absolutamente omisa en lo que se refiere a los derechos vinculados con las necesidades sexuales [...] Cuestiones fundamentales, además de las expuestas, como la edad para otorgar consentimiento para tener relaciones coitales, la libertad para solicitar métodos de anticoncepción o el derecho a ver respetada la orientación o preferencia sexual ni siquiera son mencionados. Se dejan al arbitrio de los estados, que en la mayoría de los casos también son omisos en establecer una regulación clara. La decisión final se entiende reservada a los padres, sin un marco jurídico claro. (González, s/f: 18)

Ahora bien, desde mi punto de vista, uno de los problemas iniciales en esta discusión es la nominación misma de los sujetos. Es decir, cuando se les alude, la referencia que utilizan diversos instrumentos internacionales es la palabra *niño*, para hablar de las personas que no han alcanzado la mayoría de edad. Esta terminología provoca confusión, pues se presta a interpretaciones que polarizan la discusión. El uso del término niño se utiliza para argumentar en contra del reconocimiento de dichos derechos, a pesar de que los instrumentos se refieran de forma explícita a menores de edad en general. Algunos instrumentos se refieren a adolescentes o a jóvenes, lo cual le da un matiz distinto a

los planteamientos, a pesar de que se haga referencia a algunos sujetos igualmente menores de edad. Por supuesto ello tiene consecuencias que no sólo son estrictamente jurídicas, pues también incide en la manera en que se diseñan las políticas públicas.

En términos jurídicos, como afirma muy bien Alaez (2003), no suele haber alegatos a favor de la autodeterminación del menor, ni a su posición como sujeto en el ejercicio de los derechos fundamentales. “Siempre aparece como argumento de fondo la consideración de la minoría de edad como una garantía institucional de la que se deduce lo mejor para el menor como algo abstracto desvinculado de su autonomía” (Alaez Corral 2003: 21) Esto tiene que ver con el hecho de que se sigue considerando a todo menor de edad como un niño (ONU, 1989) y en consecuencia la consideración es que requiere la asistencia de un adulto para ejercer esos derechos. Si bien estoy de acuerdo en que es necesario considerar el nivel de madurez intelectual y emocional del menor, en la mayoría de los casos se parte de la premisa de que aun cuando alcancen la mayoría de edad, siguen sin estar en condiciones de tomar decisiones en torno a su sexualidad hasta que alcanzan su autonomía del núcleo familiar. Así, no se les provee de información clara y suficiente de la sexualidad por el *riesgo que corren*, y por tanto se les coloca en una condición de riesgo porque no se les provee de esa información.

Hay que tomar en cuenta que la falta de definición de conceptos en los marcos jurídicos tiene igualmente incidencia en los procesos a lo que se hace alusión. Uno de ellos sin duda es el de *derechos sexuales* que se ha eludido en la mayoría de los instrumentos relacionados.

Hace apenas unos meses la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) convocó a una conferencia regional sobre población y desarrollo en Montevideo, Uruguay, en la que entre otras cosas se hizo una definición de derechos sexuales y en la que textualmente se afirma que *abarcan el derecho a una sexualidad plena en condiciones seguras, así como el derecho a tomar decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables sobre su sexualidad, con respeto de su orientación sexual e identidad de género, sin coerción, discriminación ni violencia, y garantizar el derecho a la información y a los medios necesarios para su salud sexual y salud*

reproductiva. Esta definición no alude expresamente a menores de edad, sin embargo el hecho de que se genere una definición en esos términos abre la posibilidad de que se pueda legislar en relación con los derechos sexuales para la población en su conjunto.

México y sus debates jurídicos

Considerando la definición desarrollada por la CEPAL no es difícil darse cuenta de su importancia cuando nos referimos a los sujetos que he estado aludiendo. Sin embargo, se trata de un asunto complejo por lo que implica no sólo el reconocimiento sino el ejercicio de derechos. En este sentido es importante considerar que en el caso de México se cuenta con un sistema mixto, en el cual si bien ciertos derechos pueden ser ejercidos directamente por los menores de edad, existen otros en los que se restringe su capacidad de ejercicio y para los cuales es necesario que alguien los ejerza en su nombre y representación.

Carbonell, importante jurista mexicano señala: “Ahora bien, si el menor tiene la madurez suficiente para realizar ciertos actos jurídicos relacionados con los derechos fundamentales, la ley no puede impedirle o prohibirle que los lleve a cabo, ni le puede exigir que lo haga a través de un representante” (Carbonell, 2012: 944). Sin embargo, la cuestión no es del todo clara. Dado que la madurez de la que habla Carbonell es un asunto individual y subjetivo, sin duda la decisión sobre el tipo de actos jurídicos que puede ejercer el menor de edad es difícil de tomar. Ello implica que en ciertos temas, como el de la sexualidad, los menores no sean considerados con la capacidad y madurez necesaria para la toma de decisiones a partir de sus necesidades, intereses y deseos.

Por su parte, la abogada Mónica González Contró, especialista en temas de derechos de niñas, niños y adolescentes, explica el sentido que se le suele dar a su reconocimiento:

Por otra parte, parece haber una cierta connotación negativa y restringida de la sexualidad conjugada con una determinada concepción de

la infancia. Esto se ha traducido en comprender y regular los derechos sexuales como ámbitos exclusivos del mundo adulto y aislar a la infancia, llegando a formular los derechos en sentido completamente inverso, es decir, garantizando el no acceso de los niños a los mismos. (González, s/f: 4)

El planteamiento de González es revelador del valor que se le otorga a los derechos de los menores, más aún cuando se trata de derechos sexuales. Desde cierto punto de vista se cree que reconocer derechos es lo mismo que impulsar el ejercicio de la sexualidad. No obstante es un hecho que los jóvenes la ejercen independientemente de su estatus jurídico, la cuestión está en las condiciones que el reconocimiento de derechos pudiera otórgales para ello.

Vale la pena señalar que recién, en el mes de octubre del presente año, el presidente de la república envió al Senado una iniciativa de ley con carácter de preferente para la *Protección de niñas, niños y adolescentes*, misma que fue revisada y modificada a fondo para darle una perspectiva de derechos humanos.

En dicha “cámara de origen”, participaron diversas comisiones que junto con organizaciones de la sociedad civil hicieron modificaciones a cerca del 80% de la iniciativa enviada por el presidente. La intención fue quitarle el sentido proteccionista y asistencialista y darle un carácter de reconocimiento de derechos. En dicha ley se puso atención específicamente en dos aspectos: por un lado, atender aquellas situaciones que se han presentado en los últimos años, en las que se puede apreciar las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran, y por otro, garantizar que los derechos humanos que han sido reconocidos en la constitución alcancen a los menores de edad inclusive.

El objeto de esta Ley entonces es «reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad en los términos del artículo 1º constitucional» además de crear un sistema

que atienda sus necesidades y sentar las bases para la definición de la política pública en la materia.

En dos de los 154 artículos de dicha ley se propuso atender a los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes, siendo aceptada dicha propuesta por todos los senadores y votada de manera unánime.

Las menciones realizadas fueron las siguientes:

Art. 50 Fracc. XI Proporcionar asesoría y orientación sobre el ejercicio responsable de sus derechos sexuales y reproductivos a niñas, niños y adolescentes así como a quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia.

Art. 58 Fracc VIII Promover la educación sexual integral, que contribuya al desarrollo de competencias que le permitan a niños, niñas y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos sexuales y reproductivos. Gaceta parlamentaria año XVII, núm. 4139-III, 22 de octubre de 2014.

De forma inmediata los grupos conservadores hicieron patente su desacuerdo con dicha inclusión como se señala en un diario de filiación católica:

Las organizaciones defensoras de la familia señalaron que, en sus eventos y documentos, las feministas radicales definen los “derechos sexuales y reproductivos” como el acceso a la anticoncepción, el libre ejercicio de su sexualidad, el espaciamiento y definición del momento oportuno para tener hijos, entre otros.

Cuestionaron además si es que quienes han aprobado este proyecto de ley están a favor de

que niñas, niños y adolescentes, entre 7 y 16 años, decidan sin el consentimiento paterno el uso de anticonceptivos o tener relaciones homo-sexuales o lésbicas.

Los organismos pidieron a los parlamentarios de la Cámara de Diputados detener la aprobación de esta ley, que consideraron que daña “aún más el ya de por sí deteriorado tejido social” en México.

<https://www.aciprensa.com/noticias/advierten-que-ley-de-derechos-sexuales-pone-en-riesgo-a-ninos-y-adolescentes-en-mexico-98481/>

Como se puede apreciar en la nota de prensa, estos grupos conservadores, en primer lugar, desconocen las importantes discusiones y los acuerdos que se han llevado a cabo en múltiples conferencias internacionales, al menos desde la del Cairo en 1994, en relación a derechos sexuales y reproductivos, y en segundo acuden a una estrategia reiteradamente utilizada, el pánico moral, que algunos autores han analizado. De lo que se trata, es exaltar una serie de “riesgos” de la sexualidad, generando temor en torno a un peligro inexistente, no sólo entre la opinión pública, sino incluso sobre los legisladores que por temor, por cálculo político o por precaución, aceptan semejantes argumentos.

Ahora bien, con la presión de esos grupos conservadores, en la Cámara de Diputados se hicieron observaciones a dicha propuesta, cuestionando el uso del concepto de derechos sexuales, señalando que no hay una definición explícita del sentido que éstos tienen, y por tanto, suponiendo que ello podría afectar en lugar de beneficiar a niñas, niños y adolescentes y se señala: «Este aspecto es claro cuando se pretende determinar si los menores de edad tienen derechos sexuales o reproductivos, o más bien si en esta etapa tienen derecho a la salud sexual y reproductiva conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez»

Bajo esta argumentación se eliminaron de la iniciativa enviada por el Senado las referencias a los derechos sexuales y reproductivos y se aseveró: «Con esta aprobación se busca garantizar que dentro del Presupuesto de Egresos de la Federación 2015 -que se aprobará a más tardar el 15 de noviembre- la Federación y los estados canalicen los recursos necesarios para la protección de los derechos de infantes y adolescentes, coincidieron los presidentes de las comisiones dictaminadoras.» Cabe señalar que para la fecha en que se concluyó este artículo -28 de noviembre- aún no ha sido publicada en el Diario Oficial de la Federación para que cumpla efecto legal.

Como lo viven los sujetos aludidos

Para los jóvenes que fueron entrevistados con este tema, la noción de derechos sexuales resulta ambigua y suelen considerar que no los incluye, pues en general suelen tener una opinión negativa de sus propias prácticas o, en el mejor de los casos, consideran que dichos derechos no son lo suficientemente abarcativos para incluirlos a ellos, de acuerdo con los resultados de investigación que hemos obtenido para el caso de México.

En las conversaciones que se sostuvieron en esa investigación, tanto a través de medios electrónicos como personalmente, había ciertas afirmaciones que llevaron a explorar con más profundidad la manera en que se habían acercado al tema y qué tanto conocían de su propia sexualidad. Por ejemplo, el hecho de muchos de ellos señalaran que la educación sexual que habían recibido era la adecuada, que se encontraban bien informados respecto a infecciones de transmisión sexual y métodos de prevención, etc. llevó a indagar más ampliamente acerca de los temas que exploraban por su propia cuenta y las motivaciones que tenían para ello. Así, cuando se les cuestionó, surgieron aspectos que no consideran que deban formar parte de la educación sexual, como el relativo a la sexualidad entre personas del mismo sexo o los aspectos ligados al placer.

A partir de esas conversaciones en torno a la información sobre sexualidad que es recibida durante su paso por la educación media y media superior, fue posible observar que en la mayoría de los casos se pone el énfasis en los riesgos que conlleva la sexualidad, en su intención por evitar que los jóvenes la ejerzan de manera temprana. El planteamiento es que es peligrosa, y por tanto hay que utilizar los medios existentes para evitar dichos riesgos; es decir, la estrategia es generar temor frente a la sexualidad promoviendo la abstinencia, a pesar de que ello no sea un planteamiento explícito en los planes de estudio de la educación en México.

Como dijo Miguel de 21 años «me acuerdo que nos daban mucha información sobre como protegerte de la sexualidad». Esta afirmación me parece contundente y que habla del sentido que guarda la educación sexual en el ámbito escolar, y que va más en el sentido de mostrarla como algo de lo que hay que protegerse, que considerarla como una forma de disfrute del placer.

Otro de los entrevistados, Gerardo, recuerda de esta manera su educación sexual en la escuela:

Sexto de primaria fue la primera vez que tuve contacto [con el tema de la sexualidad], fue órganos sexuales reproductivos, la estructura fisiológica, fue lo único que me enseñaron, y hasta eso, esos dibujos los entendí ya muy grande, porque así, no les encontraba forma, decía: cómo y esto, ¿qué es? En secundaria, en tercero, nos dieron como algo de noviazgo, o algo así, pero no fue como un tema del curso sino más bien como una mini conferencia. A los niños los apartaron para hablarles del noviazgo y a las niñas de menstruación. Y ya así como: «deben de ser buenas personas, no golpeen y ya»; y el de las niñas jamás me enteré, sólo supe que sí les dieron su *paquetito*... y ya, fueron los

únicos temas de sexualidad. En la preparatoria nos hablaron de relaciones interpersonales, de lo que viene en psicología, y ya. Solamente [en la universidad] me dieron una materia que se llamaba *sexualidad*, que no está tan bien, tan amplia, sí, se queda muy corta, pero, pues al menos ya te dan expresiones comportamentales, noviazgo, erotismo, métodos anticonceptivos. (Gerardo, comunicación personal)

Ante este panorama ampliamente compartido por los entrevistados, la estrategia fue buscar información por su propia cuenta y en los sitios disponibles que se reducen al círculo de amigos, el internet, la pornografía y en el mejor de los casos acudiendo a alguna biblioteca. Las circunstancias descritas muestran que los jóvenes en general, y particularmente quienes se relacionan con personas de su mismo sexo, se encuentran en condiciones de cierta vulnerabilidad, por no poder identificar a quién recurrir ante la necesidad de información u orientación en torno a la sexualidad.

En este contexto, el tema de los derechos sexuales tiene que ser revisado, considerando que si bien ha existido un avance en su reconocimiento, particularmente en lo que respecta a los derechos de lesbianas y homosexuales, también es cierto que muchos sectores sociales se pronuncian cada vez más abiertamente en contra de que se les atienda como a otros derechos humanos. Particularmente la iglesia católica y los grupos conservadores en México constantemente presionan a través de diversos organismos públicos y privados intentando revertir los avances logrados hasta el momento.

Los estudiantes de licenciatura en antropología social de entre 20 y 22 años de una universidad pública del estado de Puebla, llevaron a cabo una actividad que consistió en acudir a diversas clínicas públicas del sector salud a solicitar información sobre sexualidad. En el mejor de los casos, después de indagar con diversos empleados de las clínicas para saber quién los podía orientar, lo que consiguieron

fue que les informaran acerca de anticonceptivos y preservativos, en el mejor de los casos; en otras circunstancias las experiencias fueron desalentadoras pues sólo lograron recibir información sobre higiene dental (sic) y en otros casos salieron con las manos vacías. En general las actitudes de médicas(os), enfermeras(os) y trabajadoras(es) sociales fueron de la indiferencia a la franca molestia, sin que tuvieran la menor disposición de ampliar la información que estaban solicitando los jóvenes. En estas condiciones difícilmente tienen la confianza para acudir a las instituciones públicas o a los especialistas en búsqueda de información. Y en este ejemplo estamos hablando de adultos jóvenes, no de menores de edad. Encontramos entonces que algunos derechos elementales como educación e información en sexualidad no están plenamente garantizados.

Ello lleva a que los jóvenes y menores de edad se asuman no sólo como indefensos sino como indefendibles. En buena medida hay una concordancia entre la manera en que los reglamentos Municipales perciben a los jóvenes y cómo ellos se visualizan al respecto. Hay una visión generalizada en torno a la sexualidad que la sigue considerando potencialmente inmoral y para algunos de los entrevistados ello se acentúa cuando se trata de prácticas que no siguen la norma heterosexual. Por ejemplo, los entrevistados, mayoritariamente, afirmaron que si fueran descubiertos teniendo algún contacto sexual en un sitio público, no sólo no tendrían defensa ante la autoridad sino que además merecerían la sanción impuesta.

Es necesario revisar en este contexto lo que en el plano local se ha hecho respecto de los derechos sexuales, Por ejemplo el Estado de Puebla cuenta con una importante Ley de la Juventud en la que hay un reconocimiento explícito de derechos sexuales:

Artículo 27

Las y los jóvenes tienen el derecho a estar informados para ejercer responsablemente su sexualidad y a la eliminación de cualquier forma de discriminación o coerción por el ejercicio de

la misma. Además tienen el derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de hijos que deseen tener.

Artículo 28

Los Gobiernos Estatal y Municipales reconocen que el derecho a la educación también comprende el derecho a la educación sexual integral, y procurarán formular las políticas y establecer los mecanismos que permitan el acceso expedito de las y los jóvenes a los servicios de información y atención relacionados con el ejercicio responsable de sus derechos sexuales orientados a su pleno desarrollo.

Los Gobiernos Estatal y Municipales desarrollarán acciones que divulguen información referente a temáticas de salud de interés y prioritarias para las y los jóvenes, tales como nutrición, salud pública y comunitaria, adicciones y enfermedades de transmisión sexual, entre otras.

Habría que destacar el hecho de que esta ley reconoce esos derechos a menores de edad entre los 15 y los 18 años, es decir, plantea una condición más avanzada que la propuesta de ley federal, atendiendo las necesidades de este segmento de la población. Ahora bien, no obstante su existencia, no ha sido utilizada para generar política pública en Puebla y ello se puede deber al hecho de que el director del Instituto Poblano de la Juventud es militante de una organización de ultraderecha que opera en la capital poblana, lo que ha llevado a que el citado instituto opere ignorando la ley que tendría que hacer cumplir.

Conclusiones

El impulso que logró el conservadurismo a partir de los años 80 en occidente, junto con avance del neoliberalismo impactó en el tipo de discursos que se produjeron a propósito de la sexualidad. A partir de esta década, por un lado en reacción a las décadas anteriores que planteaban una liberalización de la sexualidad, y por otro frente a la pandemia del sida, los discursos de la sexualidad fueron en el sentido de enfatizar los riesgos que conlleva su ejercicio. Así, desde diversos puntos de vista y con el fin de “protegerlos” se sigue intentando evitar que los menores de edad no solo ejerzan, sino que inclusive se enteren de temas ligados a la sexualidad. Uno de los argumentos que suele utilizarse es el de preservar la *inocencia* de los menores, lo que significa simplemente evitar que tengan acceso a información clara, científica y acorde con sus necesidades e intereses.

Como se puede apreciar después de este breve recorrido hay una compleja situación en la que la norma jurídica y las necesidades cotidianas de los menores en términos de sexualidad no tienen coincidencia. El marco jurídico y las políticas públicas operan ignorando el hecho de que los jóvenes ejercen su vida sexual aún antes de alcanzar la mayoría de edad y toman decisiones con los recursos con los que cuentan que generalmente son limitados. Actualmente Puebla registra un número creciente de embarazos adolescentes y de jóvenes que se infectan de VIH, y muchos de esos casos son justificados “por amor”. Son jóvenes que fueron alertados respecto a los riesgos que corrían al ejercer su sexualidad pero cuya educación en ese tema no consideró aquellos aspectos relativos al placer, a los vínculos, a las relaciones entre personas del mismo sexo, etcétera.

Ahora bien, considero que el tema revisado en este texto es de la mayor importancia en un momento en el que los derechos de los jóvenes son vulnerados tanto por grupos criminales como por las instituciones del Estado. En este sentido es posible darse cuenta de que falta por avanzar en el reconocimiento de derechos de los menores de edad y de que se requiere algo más que acciones legislativas, se requiere de voluntad de los diversos segmentos de la sociedad para que se cumplan.

Referencias

ACI Prensa. *Advierten que ley de “derechos sexuales” pone en riesgo a niños y adolescentes en México* <https://www.aciprensa.com/noticias/advierten-que-ley-de-derechos-sexuales-pone-en-riesgo-a-ninos-y-adolescentes-en-mexico-98481/>

Aláez Corral, Benito, (2003) *Minoría de edad y derechos fundamentales*, Tecnos, Madrid.

Carbonell, M. (2004). *Los derechos fundamentales en México*. México: UNAM, Porrúa, CNDH.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL) *Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe Integración plena de la población y su dinámica en el desarrollo sostenible con igualdad y enfoque de derechos: clave para el Programa de Acción de El Cairo después de 2014*. Obtenido de http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/8/50708/2013-595-Consenso_Montevideo_PyD.pdf

Foucault, Michel, (1991) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México

González Contró, M. (s/f). *Derechos sexuales: niños, niñas y adolescentes*. Obtenido de Yale Law School: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/Student_Organizations/SELA09_GonzContro_PV.pdf

Ley de la Juventud del Estado de Puebla <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Puebla/wo96645.pdf>

Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/257/default.htm?s=>

Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos del niño*, Adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1989.

Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Senado de la república. *Dictamen que presentan las Comisiones Unidas de Derechos de la niñez y de la adolescencia*, Gaceta parlamentaria año XVII, núm. 4139-III, 22 de octubre de 2014. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/preferente.html>

Diversidade sexual e relações de gênero na escola: algumas reflexões sobre os impactos de uma política pública para a formação de professores

Fernanda Reis¹
Luci Regina Muzzeti²

Introdução

Nas últimas décadas, discutir sobre a necessidade de conviver de maneira respeitosa com as mais diversas diferenças existentes na esfera social tem se tornado algo cada vez mais urgente. Ao mesmo tempo, imbuídos por discursos e reivindicações legítimas, movimentos favoráveis ao reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero ganham notoriedade, ainda que em um espaço marcado pelo preconceito e pela intolerância. Nesse cenário, dificuldades acarretadas pela negação dessas diferenças também invadem os ambientes escolares contemporâneos, gerando, por seu turno, enfrentamentos que podem desembocar na violência.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - (UNESP) - Araraquara- São Paulo- Brasil. Bolsista CNPq. E-mail: nandapoa83@hotmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - (UNESP) - Araraquara- São Paulo- Brasil. E-mail: lucirm@fclar.unesp.br.

aos seres humanos, sendo, ao mesmo tempo, sufocadas no interior dos currículos e das discussões propostas nestas esferas. Em meio a este contexto, as diferenças sexuais e de gênero se tornam diluídas em um lugar que se mostra desigual e homogêneo, visto que uma pedagogia universal parece preponderar no domínio escolar.

Para Júnior, Lima e Maio (2012) a escola é um espaço homofóbico que repele todos e todas que desviam da heteronormatividade exaltada, o que pode vir a afetar o desenvolvimento e a aprendizagem desses educandos em processo formativo. Nessa mesma perspectiva, o *Projeto Escola sem Homofobia*, que efetivou um estudo qualitativo a este despeito em onze capitais brasileiras, pontua que a homofobia acarreta consequências nocivas aos adolescentes LGBT⁵, o que “[...] inclui tristeza, baixa autoestima, isolamento, violência, abandono escolar e até o suicídio” (REPROLATINA, 2011, p. 65).

Convém acrescentar que a violência sofrida pelas minorias sexuais e de gênero se manifesta de diversas formas e facetas, sendo dentre elas por meio da violência simbólica, comumente empregada em casos de discriminação na e da escola. Nestes termos, ao clarificarmos tal conceito ressalta-se que em meados do século XX Bourdieu e Passeron (1975), em escritos sobre o sistema educacional francês, já afirmavam que a instituição escolar não possui neutralidade desde a maneira como se organiza até as práticas por ela desenvolvidas, o que corrobora para perpetuar as desigualdades sociais. Desse modo, noção elaborada por Bourdieu, a violência simbólica se caracteriza por sua sutileza e arbitrariedade, estando alicerçada na inculcação de valores e de concepções - sociais, econômicas, culturais, etc. -, baseadas no discurso dominante, em detrimento de outras, juntamente com as suas diferenças que se distanciam da normalidade aceita, sendo que na escola isso se dá por meio “[...] da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de

5 Sigla adotada especialmente no limiar dos anos 1990. Ela representa o movimento de luta pelos direitos dos seus membros, estando, também, atrelada a políticas de identidade. Embora ela possua variações distintas, no presente trabalho a empregaremos em referência as populações cuja orientação sexual não é a heteronormativa, a saber, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (JUNQUEIRA, 2009).

Em vista dessa realidade, pretende-se aqui refletir acerca dos impactos de uma política pública instituída em prol da inclusão das discussões de gênero e diversidade na formação continuada de docentes, a saber, o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), promovido pelo Governo Federal na primeira década do século XXI. O trabalho trata-se de um estudo bibliográfico que utilizou como fontes metodológicas obras e artigos acerca do assunto discutido. Para tanto, com o enfoque direcionado a diversidade sexual e as relações de gênero, em um primeiro momento discorreremos de forma breve sobre a inserção destas temáticas no ambiente escolar. Na sequência, abordaremos a respeito de algumas experiências do curso GDE ao redor do Brasil, destacando, assim, de que forma elas têm impactado a formação de professores nos últimos anos.

Diversidade sexual, relações de gênero e escola: entrelaços preliminares

Em um mundo permeado por diferenças de toda ordem, a escola surge como mais um local em que personalidades, comportamentos e maneiras de ser muito distintas se fazem presentes diariamente. No entanto, nem sempre os sujeitos que dela fazem parte, sejam como alunos, professores, coordenadores, funcionários, dentre outros profissionais, conseguem lidar de maneira adequada com a diversidade corrente, o que culmina, muitas vezes, em discriminação.

Ao procurar elucidar um pouco mais a este respeito, em uma importante pesquisa sobre juventude e sexualidade, realizada pela UNESCO³, verifica-se que a questão da homofobia⁴ tem feito parte do cotidiano

3 Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

4 Expressão originalmente utilizada no ano de 1969 pelo psicólogo americano George Weinberg, que em seus estudos buscou reconhecer personalidades homofóbicas nos indivíduos. Logo, aqui a palavra homofobia é entendida como uma forma de preconceito voltada contra os homossexuais, a qual pode culminar em discriminação. A homofobia possui, ainda, duas dimensões que podem se fundir ou não: uma dimensão subjetiva, relacionada ao medo, a aversão e ao ódio aos homossexuais, e uma dimensão mais social, cultural e política, em que

dos adolescentes nas escolas brasileiras. Logo, alguns resultados deste estudo revelam que as discriminações sofridas pelos jovens homossexuais, em comparação as que se vinculam ao racismo e ao sexismo, são admitidas de forma mais aberta pelos jovens. Nesse sentido, dentre os muitos questionamentos realizados, cerca de um quarto dos estudantes contatados afirmam que não gostariam de ter na mesma classe que a sua um colega homossexual, destacando que o percentual de meninos que não aceita a homossexualidade é bem mais expressivo que o de meninas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

No tocante as concepções dos professores, investigações apontam que grande parte destes profissionais possuem preconceitos quando o assunto é a homossexualidade. Como exemplo disso, menciona-se a pesquisa de âmbito nacional, realizada com cinco mil docentes de escolas públicas e particulares do Brasil, intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Ela demonstra que 21,2% dos sujeitos entrevistados se importariam em possuir um homossexual como vizinho, sendo que este percentual cresce conforme aumenta a faixa de idade dos professores (UNESCO, 2004).

Nessa mesma direção, trabalhos mais recentes (NARDI; QUARTIERO, 2012; SOUZA; DINIS, 2010), sobretudo ao versarem sobre docentes ainda em formação, evidenciam que, embora estes profissionais rechacem posições preconceituosas no que se refere aos indivíduos, cuja orientação sexual foge da conformidade reconhecida como válida, atitudes como a indiferença e o desinteresse diante de questões que envolvem a homossexualidade em situações de ensino também se tornam preocupantes. Isso significa dizer que ambos os fatos acabam originando entraves em busca de uma aceitação positiva da diversidade sexual na escola.

Filipak e Miranda (2010) sublinham que as muitas diversidades existentes se encontram nas instituições escolares como algo intrínseco

se exalta a normatização da heterossexualidade em detrimento de outras orientações sexuais (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; NARDI; QUARTIERO, 2012; RIOS, 2009).

trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas) [...]” (VASCONCELLOS, 2002, p. 80-81).

Em frente, ao desdobrarmos a discussão sobre as diversidades na escola, nos parece essencial atentar para as relações de gênero nesse espaço educacional, as quais em muitos momentos passam despercebidas pelos educadores na rotina escolar. Para isso, cabe abriremos um parêntese e desvendarmos um pouco a respeito desse termo em sua utilização mais atual, destacando a relevância do clássico artigo de Joan Scott (1995), nomeado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, para o entendimento da aparição inicial do conceito de gênero. Logo, a autora mostra que foi no interior do movimento feminista americano que tal conceito se engendrou, pois a expressão representava a renúncia ao determinismo biológico imbuído em certos termos como sexo e diferença sexual. De tal modo, a noção de gênero assume um aspecto relacional, já que a mulher e o homem são definidos de forma recíproca, contrária a uma compreensão apartada. Cecchetto, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 123-124) fortalecem que:

O conceito de gênero nos coloca diante da questão sobre os limites do que entendemos como sendo da ‘natureza feminina ou masculina’ e do ‘tornar-se mulher ou homem’ em uma sociedade. Nesse sentido, se queremos refletir sobre os comportamentos de garotos e garotas e, inclusive, sobre a presença de violências em suas relações, o conceito de ‘gênero’ é fundamental, pois possibilita compreender a importância dos significados culturais e simbólicos atribuídos aos sexos e repensar os limites das características biológicas como matriz explicativa dos comportamentos de homens e mulheres.

Por conseguinte, um olhar preciso ao meio escolar nos mostra que desde a educação infantil meninas e meninos têm sido tratados distintamente em diversas situações rotineiras que envolvem o ensino ou mesmo que dizem respeito às questões extraclasse. Ao corroborar com tal ideia, Louro (2000) mostra que pedagogias da sexualidade estão infiltradas na escola por meio de investimentos que incidem na forma de se vivenciar a sexualidade e o gênero. Ela se dá, por exemplo, na exaltação da agressividade dos meninos, em que chorar e expressar qualquer sentimento de sensibilidade é duramente condenado. Em contrapartida, o recato e a docilidade são constantemente endossados nas meninas, em um ambiente onde corpos são moldados à mercê do almejado como correto.

Como grifa Ferreira (2006), embora não percebam, muitas vezes os docentes estimulam comportamentos em seus alunos e alunas que vão ao encontro do que “naturalmente” se espera de uma mulher e de um homem. Nesse caso, a autora chama atenção para o fato de que estes profissionais podem incorrer em sexismo, já que se estabelecem estereótipos fundamentados em crenças instituídas social e culturalmente. Em suas elaborações, Cecchetto, Ribeiro e Oliveira (2010) alegam que o aprendizado feminino e masculino se constrói nas mais variadas instâncias sociais pelas quais passamos no decorrer da vida, uma vez que este aprender conforma o *habitus*⁶ instituído. Por isso, o *habitus* atua sobre as ações conscientes e inconscientes dos sujeitos, sobre suas inclinações, atitudes, visões de mundo e escolhas, sendo incorporado no decorrer de cada trajetória particular.

Portanto, na atual conjuntura vivenciada, entendemos que os professores precisam estar preparados para reconhecer e discutir as questões que envolvam a diversidade sexual e as relações de gênero no meio escolar. Afinal, é fundamental que se invista em formação docente quanto

6 Conceito recuperado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu da ideia escolástica de *habitus*, que destaca o desenvolvimento de um aprender ocorrido. Para tanto, tal autor se utiliza dessa noção reinterpreta-a de forma a definir o referido termo como “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes” (ORTIZ, 1983. p. 15).

aos assuntos em questão, pois, como vimos, tais temas estão muito presentes no chão das escolas, se tornando urgentes ações mais efetivas em benefício da preparação para sua abordagem. Pensando nisso, a seguir, discutiremos sobre a política pública que instituiu o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), desvelando, assim, os impactos desta iniciativa na formação de professores em determinados locais pelo Brasil.

Curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) como política pública em debate e suas implicações na formação docente

No decorrer dos anos de 2000, temos visto a introdução, embora de forma ainda tímida, das temáticas referentes às relações de gênero e a homossexualidade na agenda das políticas públicas direcionadas para a educação no Brasil. Ao realizarem uma breve revisão quanto à inserção da diversidade, e suas dimensões, nos marcos políticos Vianna e Cavaleiro (2012) averiguam que no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2001 via o projeto de Lei 10.172, a referência às questões de gênero apareceu em ínfimas partes, bem como em análises sobre determinados níveis de ensino.

Leão e Ribeiro (2012), ao compararem tal Plano com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento normativo que ao ser instituído no final da década de 1990 previa a inserção da orientação sexual como tema transversal nos currículos escolares, constatam que o PNE representou um retrocesso a alguns ganhos conquistados com os PCN, sobretudo no tocante à introdução de questões de gênero nas políticas educacionais. Contudo, os autores evidenciam ser necessário questionar as visões estereotipadas presentes no interior destes documentos quanto às relações de gênero, se atentarmos para a forma simplista com que retratam, muitas vezes, tal temática.

Transcorrido algum tempo, a partir de 2004, com a criação da então nomeada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD/MEC)⁷ pelo Governo Federal começaram a surgir iniciativas em busca da inclusão social, a saber, ações voltadas à valorização da diversidade e de questões até então relegadas no âmbito da Legislação para a educação. Dessa maneira, no ano de 2006, essa secretaria, em conjunto com outras (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação a Distância), bem como com o British Council (Órgão oriundo do Reino Unido, caracterizado pela atuação em Direitos Humanos, Educação e Cultura) e com o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) cria o projeto *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) sob o formato de um curso⁸ inédito e focado na capacitação docente (BRASIL, 2009; VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

De fato, vemos o surgimento de uma política pública educacional, por meio do curso GDE, que se incumbem de zelar pelos direitos humanos e pela equidade social, ao mesmo tempo em que serve a formação continuada, a distância ou semipresencial, de profissionais da educação quanto aos temas que envolvem os assuntos de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Logo, a partir de uma perspectiva igualitária e de respeito às diferenças, na atualidade, este curso é disponibilizado mediante o edital do SECADI/MEC para as Instituições Públicas do Ensino Superior que desejem oferecê-lo via o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dessa forma, esse projeto, no cerne do Ministério da Educação (MEC), ao integrar a rede de Educação para a Diversidade se propõe a ofertar conhecimentos acerca da diversidade. O que permite aos educadores pensar e construir

7 Atualmente essa Secretaria atua com a sigla SECADI/MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, pois passou a incorporar programas de educação inclusiva, sendo composta por quatro diretorias: políticas para educação no campo e diversidade, alfabetização e educação de jovens e adultos, direitos humanos e cidadania, e educação especial.

8 O curso em questão foi oferecido em um projeto piloto no ano de 2006 em que se deu prioridade para educadores e educadoras do 2º ciclo do ensino fundamental. Logo, nesse período, apenas seis municípios receberam o curso, que posteriormente se ampliou para outras localidades (BRASIL, 2009).

percepções de mundo em um espaço de formação em serviço (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, ao considerar que o GDE é um curso de amplitude nacional, compete discorrermos com mais afinco a respeito dos impactos que tal política tem acarretado para a formação de professores pelo Brasil, sobretudo se tratando da temática de gênero e da diversidade sexual. Assim, ao contemplarem algumas destas experiências, no caso da região sul, Filipak e Miranda (2010) revelam que no biênio 2009/2010 o estado do Paraná contou com 100 professores envolvidos neste projeto, incluindo os tutores, que se dividiram entre o trabalho de formação presencial e a distância. Ademais, no GDE/PR 940 docentes foram aprovados, findando o curso com planos interventivos prontos para serem executados em escolas públicas paranaenses. Cumpre ainda assinalar que durante a realização do curso as constantes interações proporcionadas entre os professores participantes e os demais envolvidos, tanto em encontros presenciais como a distância, trouxeram pequenas mudanças no comportamento desses sujeitos em sala de aula. Isso pôde ser percebido mediante os relatos dos docentes que integraram o curso, já que muitos deles admitiram terem revisto posicionamentos discriminatórios e crenças estereotipadas no que diz respeito às temáticas estudadas.

Nesse aspecto, Rabelo e Ferreira (2013, p. 48) advertem que na abordagem de tais assuntos “[...] muitos conflitos podem ocorrer e as opiniões de todos devem ser respeitadas (embora deva ser sugerida uma reflexão sobre as posições preconceituosas)”. Por isso, menciona-se que a abertura dos professores para os debates e sua intensa disponibilidade para falar e ouvir sobre temas por vezes considerados tabus é algo que precisa ser estimulado no campo da educação, se pesarmos que a escola é um local profícuo para se discutir, elaborar e direcionar novas ideias que, por sua vez, possam repercutir de forma positiva na prática docente.

Adiante, em relação ao estado de São Paulo, Rossi et al (2012) declaram que o GDE, de 2009 a 2011, formou aproximadamente 1.080 docentes e profissionais da educação básica pertencentes a rede estadual e a rede municipal do interior do estado. Nesse contexto, com base em

alguns acontecimentos sucedidos no âmbito da formação em gênero e diversidade sexual, mediante as elaborações dos docentes em atividades propostas, as autoras desvelam que o curso possibilitou ponderações fundamentais da realidade vivenciada na escola por grande parte dos professores. Logo, os cursistas puderam repensar práticas cotidianas, a exemplo do modo como lidam com as diferenças entre meninos e meninas em busca da desconstrução de estereótipos arraigados. No geral, essa proposta, no estado de São Paulo, representou uma alternativa valiosa de formação continuada, já que muitos docentes que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com os assuntos que permeiam as relações de gênero e a diversidade sexual, e suas interfaces com a escola, na formação inicial conseguiram argumentar e expor o que pensam por meio do GDE, construindo novos conhecimentos acerca dos assuntos supracitados (ROSSI, 2010).

Ao considerar outros contextos socioculturais, da região nordeste, destacamos a realidade vivenciada durante o GDE no estado de Alagoas, que de 2009 a 2010, com a parceria da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizou 82 eventos pedagógicos em instituições de ensino em todo o estado. Nesse percurso, tendo por base uma visão libertadora de educação, a qual entende que a condição de ser humano deve ser ampliada no ambiente escolar, o curso permitiu um debate empírico enriquecedor entre os envolvidos, sendo também retratada a precariedade formativa docente quanto aos temas de gênero e diversidade na escola. Tendo em vista a troca de experiências, os professores foram instigados a discutir sobre as situações mais recorrentes em cada sala de aula particularmente, onde assuntos como a gravidez precoce e a discriminação de gênero foram os mais lembrados. Como importantes desdobramentos do curso, torna-se interessante comentar que os projetos interventivos encabeçados pelos cursistas no âmbito das escolas acabaram descortinando as dificuldades e as resistências existentes na introdução de estudos atrelados a sexualidade e ao gênero nestas instituições de ensino. Por fim, ressaltamos que no estado de Alagoas o curso GDE permitiu que os professores questionassem muitas concepções tidas como verdades absolutas em torno dos assuntos abordados, pois a

formação procurou mostrar o preconceito como uma construção social, trabalhando, dessa forma, a criticidade diante de questões que, por vezes, permeiam as escolas (PINTO; BARRETTO, 2011).

Considerações finais

Com base no exposto, percebemos que o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) trouxe implicações muito importantes para a formação dos professores pelo Brasil, pensando, também, nas especificidades encontradas dentro de cada realidade educacional. Dessa forma, ao avaliar as experiências citadas, entendemos que o curso em questão enquanto um projeto de ampla dimensão pôde oferecer aos docentes participantes momentos ímpares em relação às aprendizagens relacionadas a temas polêmicos como as relações de gênero e a diversidade sexual, especialmente se considerarmos suas interfaces com o sistema de educação. Ainda assim, se tratando destas temáticas, e sem esquecer os entraves previstos em qualquer projeto com tal amplitude, vale frisar que o contato dos cursistas com os assuntos mencionados é apenas uma primeira conquista. Se pensarmos que os reais resultados dessa iniciativa serão repercutidos no âmbito da escola, no seu dia adia, nas relações entre o professor e o aluno, e no próprio fazer docente em meio às aulas ministradas.

No entanto, para além dos impactos positivos no tocante a formação dos professores, é preciso entender que o GDE não sanará todos as dificuldades e problemas encontrados no bojo das desigualdades sociais, em especial em relação às mulheres e a população LGBT. Por isso, lembramos que a existência do GDE e tudo o que ele proporcionou, e ainda vem proporcionando em termos de formação para a diversidade, não significa a plena sensibilização docente quanto a tal demanda, uma vez que isso requer um trabalho gradual e muito mais denso, que, necessariamente, envolva toda a comunidade escolar.

Logo, embora ainda tenhamos muito que avançar quanto a abordagem de questões sobre o respeito às diferenças no campo educacional pelos dispositivos legais, há que se reconhecer que a iniciativa

governamental em discussão contribuiu, em certa medida, para a visibilidade de assuntos outrora minimizados no meio escolar. Portanto, distante de exaurir a discussão proposta, cremos ter colaborado para o debate científico em torno da formação docente para o trato das questões de gênero e da diversidade sexual na escola. Em suma, verificamos a necessidade de estudos que procurem investigar os reflexos do GDE na formação dos professores na educação básica, isto é, trabalhos que se debruçam em mostrar de que forma as experiências de formação têm adentrado nas salas de aula brasileiras e como isso tem colaborado para o combate a homofobia e a todo tipo de discriminação.

Referências

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CECCHETTO, Fátima; RIBEIRO, Fernando Mendes Lages; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2010. p. 122-140.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual, e relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/ Secretaria Especial de Políticas para mulheres, 2009.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SEFFNER, Fernando et al (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed da FURG, 2006. p. 62-74.

FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza Lopes. Política pública de formação de professoras/es em gênero, diversidade sexual e relações etni-raciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2010, Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina – UEL -, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf>. Acesso em 2 dez. 2013.

JÚNIOR, Isaias Batista Oliveira; LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. Heterossexismo e sua tenacidade nas políticas educacionais, práticas docentes e aprendizagem. In: **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 134-147, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/676>. Acesso em 2 dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____(Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009. p. 13-51.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-35.

LEÃO, Andreza Marques Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. As políticas educacionais do Brasil: a (in) visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28-37. 2012. Disponível em: <http://>

seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365. Acesso em 2 dez. 2013.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad- Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872012000500004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 2 dez. 2013.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983 (Grandes Cientistas Sociais, 39).

PINTO, Anamelea de Campos; BARRETTO, Elvira Simões (Orgs.). **GDE I 2009-2010**: múltiplos olhares de uma perspectiva alagoana. Maceió: EDUFAL, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira; FERREIRA, António Gomes. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amélia de Souza (Orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013. p. 25-73.

REPROLATINA. Soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**, 2011. Disponível em: http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio_Tecnico_Final.pdf. Acesso em 2 dez. 2013.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009. p. 52-83.

ROSSI, Célia Regina. As políticas públicas de educação para a sexualidade no Brasil: a relevância dos grupos de pesquisas nas universidades públicas para implementação de ações na comunidade escolar: a experiência da unesp. In: **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Praga- Portugal: Edições CIEd, 2010, p. 168-173.

_____ et al. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. In: **Contexto & Educação**, Ijuí, ano. 27, n. 88, p. 6-34, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365/695>. Acesso em 2 dez. 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em 2 dez. 2013.

SOUZA, Leandro Corsico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 2 dez. 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre bourdieu: a herança sociológica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII. n. 78, p. 77-87, abril. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em 2 dez. 2013.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. In: **Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45. 2012. Disponível em: <http://www.revista-genero.uff.br/index.php/revistagenero/issue/view/31>. Acesso em 2 dez. 2013.

Narrativas e experiências na formação docente em gênero e diversidade na escola a partir da análise de mídias impressas e digitais

Kátia Batista Martins¹
Carolina Faria Alvarenga²
Andréa Helena de Lima³

Introdução

Trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidades nos currículos dos cursos de formação docente ainda é um grande desafio, apesar dos avanços (UNBEHAUM, 2014). Nesse contexto, do ponto de vista da formação continuada, os cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) vêm consolidando, desde 2006, uma política pública de formação, por meio

1 Coordenadora docente no Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, versão 2013 e 2014; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – Ufla, Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade: a problemática da formação docente (Fesex) katiamartins117@gmail.com

2 Docente revisora e vice-coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, versão 2013 e 2014. Professora do Departamento de Educação da Ufla. Integrante do Fesex. carol_alvarenga@ded.ufla.br

3 Docente da disciplina Projetos e Aparatos Culturais no Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, versão 2013 e 2014. Mestranda em Educação pela Ufla, orientada pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro. Integrante do Fesex. andresahelenalima@gmail.com

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Ufla assume esse compromisso, inserindo nos currículos das licenciaturas disciplinas que transversalizam a temática, mas também mantendo a oferta, desde 2010, do GDE como possibilidade de formação continuada.

Considerando o espaço formativo também como campo de pesquisa, o objeto de estudo deste artigo são as análises e as impressões das professoras e professores-cursistas em uma das disciplinas do curso, com vistas a interpretar seus olhares em relação à disciplina e aos conceitos nela discutidos. A metodologia utilizada para o estudo e a construção desse artigo foi a análise documental, com base nos referenciais pós-estruturalistas. Revisitamos e analisamos os registros escritos impressos e digitais das atividades realizadas pelas professoras e professores-cursistas, as leituras indicadas para a realização das atividades, bem como os trabalhos elaborados e apresentados em forma de pôsteres no encontro presencial final.

A disciplina em questão, Projetos e Aparatos Culturais (Pac), foi ofertada no GDE, em 2013, pelo Departamento de Educação (Ded) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Inserida em um curso de 240 horas, a disciplina Pac teve carga horária de 30 horas, distribuídas em um encontro presencial inicial de apresentação, três semanas de atividades no ambiente virtual de aprendizagem (Ava) e um encontro presencial final para a realização de atividade de encerramento. Todo caminho percorrido no decorrer do curso (leituras e trabalhos realizados, individuais e em grupo) serviu de subsídio para as atividades que foram desenvolvidas durante a disciplina, com foco na problematização da construção das subjetividades e das diferenças no interior dos aparatos culturais. Conceito este, entendido a partir dos estudos culturais pós-estruturalistas, como formas expressivas e discursivas de se veicular informações nas quais se descrevem diversos grupos culturais (SILVA, 2011).

Aparatos culturais: gênero, sexualidade e relações etnicorraciais

A mídia impressa, digital e televisiva vem conquistando cada vez mais espaço nas famílias, nas escolas e nos lugares por onde circulamos. Com o avanço das tecnologias digitais, como o computador e, em especial, a internet, o acesso às mídias digitais ficou mais rápido e popularizado entre pessoas de todas as idades, especialmente entre as crianças, que a princípio não dominavam esse dispositivo. A democratização e a popularização da informação por meio das mídias trouxeram transformações na organização da sociedade contemporânea atingindo várias esferas, incluindo o ambiente doméstico e o de trabalho, além de nossas relações com o local e o global (GIANOLLA, 2006).

Vale ressaltar que, nesse artigo, entendemos mídia a partir dos Estudos Culturais que a caracteriza como aparato cultural, uma vez que está ligada às formas de representações da cultura, do meio de produção vigente e da forma de organização de uma ou mais culturas. Os aparatos culturais, na ótica da perspectiva pós-estruturalista, nos “contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e que foram produzidos” (COSTA, 2005, p. 130). Podem ser filmes, pinturas, obras literárias, cartilhas, legislações, obras publicitárias, programas de rádio e de TV, ilustrações, livros didáticos, peças de museu, vestuário; todos são aparatos culturais (COSTA, 2005; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Ruth Sabat (2001), ao usar o conceito de pedagogia cultural, mostra-nos, por meio da análise de propagandas de roupas infantis em revistas impressas, como a publicidade, um dos veículos midiáticos mais populares, configura-se como um mecanismo de representação social e de constituição de subjetividades, ao produzir e reproduzir valores e saberes e regular conduta e modos de ser, constituindo-se um campo de relações de poder.

Com o objetivo de vender um produto, as obras publicitárias aparentam ser contraditórias, pois “um produto vende-se para quem pode comprar. Um anúncio distribui-se indistintamente” (ROCHA, 1994 apud SABAT, 2001, p. 11). Dessa forma, desejos e sonhos são criados

mesmo em quem não pode comprá-los. No entanto, a autora afirma que o discurso publicitário não inventa esses desejos e saberes. Ao contrário: ele apropria-se dos significados que circulam em determinado contexto social e os reafirma, naturalizando-os (SABAT, 2001).

Portanto, analisando esses aparatos, percebemos a necessidade de desconstrução de uma cultura que ainda não problematiza as diferenças e tem dificuldade de lidar com a complexidade das relações que a pós-modernidade apresenta. Nessa busca, repensamos as reflexões que, às vezes, recuam na tentativa de encontrar no passado respostas para questionamentos que ainda buscam a marcação de territórios e a exclusão do outro, do diferente. Stuart Hall (2001, p. 56) nos inquieta e nos alerta:

O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era “grande”; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da história da cultura nacional. Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as “pessoas” para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os “outros” que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente.

Com a análise da disciplina Pac, tentamos, juntamente com professoras e professores-cursistas, problematizar gênero, sexualidades, raça e etnia num movimento novo e ousado, buscando o diálogo com as

diferenças presentes na escola e em outros locais onde o conhecimento é produzido e há a desconstrução de um currículo hegemônico.

Desse modo, questionamos esse currículo que, muitas vezes, traz consigo traços de uma educação que engessa o conhecimento e os saberes, que não estimula o diálogo, a crítica e a reflexão. Contudo, nesse mesmo currículo que (re)produz um discurso de verdade, pode-se encontrar brechas para as ações capilares nas quais professoras e professores tecem cotidianamente relações de poder que permitem transpor e alargar as fronteiras do conhecimento.

Esse foi, portanto, nosso objetivo com essa disciplina do curso. Após o estudo dos conceitos de gênero, sexualidades e raça e etnia, ampliamos o olhar para a relação com mídias impressas e digitais.

Tecendo novos saberes: aprendendo a problematizar as mídias

Percebemos a importância de problematizar as construções culturais a partir da análise de artefatos culturais quando também as professoras e os professores participantes do processo de formação nos relatam a importância do espaço de discussão privilegiado do curso GDE:

Com temáticas tão polêmicas e, por muitas vezes ainda consideradas tabu, encontramos no curso GDE uma forma de nos expressar discutindo, argumentando e principalmente aprendendo. Com essa nova disciplina – Projeto e Aparatos Culturais/ PAC, estamos nos deparando novamente com a chance de trabalhar com as questões de Pedofilização, Adultização e Erotização Infantil [...].⁴

4 (Trecho do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade Análise de uma mídia em grupo, sala 1).

As professoras e os professores-cursistas percebem a importância de uma discussão mais aprofundada dessas questões que passam seu cotidiano e relatam a ausência dessa preocupação em materiais destinados à formação docente ou em outros cursos ofertados para esses/essas profissionais. Constantina Xavier Filha (2010, p. 4) denuncia, por exemplo, como as crianças são tratadas nesses materiais:

A criança é o tema mais frequentemente tomado como objeto de conhecimento: é esquadrinhada, medida, estudada, hierarquizada, homogeneizada. Este procedimento estabelece divisões, ele atribui rótulos e fabrica a criança “normal”. A educação da sexualidade e de gênero também tem por objetivo, por intermédio dos discursos veiculados pelos livros, orientar a conduta das pessoas adultas para atuar em casos de manifestação de sexualidade de crianças e adolescentes/jovens ou mesmo para indicar a conduta mais apropriada para meninos e meninas.

Essa educação, veiculada pela mídia, foi sendo questionada ao longo do curso GDE. Em uma das atividades, uma professora-cursista, ao analisar um vídeo, intitulado “Pare. Pense. Erotização Precoce”, disponível na internet, sobre o perigo da erotização precoce, apresenta uma reflexão que reitera a importância de uma formação problematizadora, questionadora, em especial nas temáticas do GDE.

Que alerta o vídeo faz às crianças? O que você acha das crianças que deixam de brincar para se embelezar? Qual a diferença entre embelezar-se em situações de brincadeira e na vida real? Esses são alguns questionamentos que esse vídeo nos traz. [...] O vídeo sugerido revela a sutileza da transformação ocorrida na criança que parece

“normal” e às vezes é imperceptível aos olhos do adulto. Quando se percebe, a criança já está com um comportamento erotizado e precoce, não saudável, não respeitando o tempo de ela conhecer a sua própria sexualidade.⁵

Portanto, deparamo-nos com a necessidade do cuidado com uma formação inicial e continuada de professoras e professores comprometida com a desconstrução da cultura imposta por meio de aparatos culturais e que problematize e oportunize espaços de diálogo e atenção aos questionamentos infantis.

Nesse sentido, trazemos o depoimento de um grupo de docentes que nos reafirmam a importância do curso GDE, concebido e articulado teórico, metodológico e politicamente para que professoras e professores-cursistas revejam suas concepções educativas e desenvolvam a capacidade de perceber a mídia para além de seu objetivo principal: vender o produto.

A todo o momento as crianças são instigadas por um novo produto. As características dos objetos são apresentadas na maioria das vezes de forma lúdica propositalmente, visando alcançar o alvo e obter lucro, explorando não só a imagem, mas também a imaginação das crianças. São envolvidas em um jogo que as impede de vivenciar esta fase tão importante de suas vidas.⁶

Logo, a criança, vista e explorada pela mídia como objeto de consumo, torna-se alvo da indústria publicitária, que direciona essa infância

5 (Trecho do texto escrito pela professora-cursista para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 3).

6 (Trecho do texto escrito pela professora-cursista para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 3).

para o consumo e aponta modelos a serem seguidos. Modelos, muitas vezes, excludentes e discriminatórios. Essa infância produzida pela mídia merece atenção das políticas públicas e espaço nas discussões presentes na escola, bem como na formação inicial e continuada de professoras e professores.

Essa preocupação já ganhou espaço fora do âmbito escolar. Aprovada no Conanda – Conselho Nacional Dos Direitos da Criança e do Adolescente – a Resolução 163 considera abusiva toda propaganda destinada às crianças. Preocupada com questões como obesidade infantil, violência, “erotização precoce”, por exemplo, essa resolução considera ilegal toda e qualquer propaganda voltada ao público infantil. Sabemos, todavia, que essa é uma luta importante, mas não elimina outros discursos aos quais as crianças estão submetidas.

Precisamos, dessa forma, questionar e repensar a produção da cultura, principalmente a produção de artefatos voltados para as infâncias, como nos alerta Xavier Filha (2010, p. 2):

As Pedagogias Culturais instigam-nos a pensar sobre o que está sendo produzido na atualidade destinado a este segmento [infância] e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e na constituição de suas identidades. Os artefatos culturais produzem significados; ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e “normal” para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade.

Durante a disciplina, desconstruímos e buscamos repensar o controle de corpos e a imposição de regras às meninas e aos meninos na busca pelo modelo de corpos aceitáveis. Bianca Guizzo e Jane Felipe (2003, p. 4) nos ajudam a repensar esse controle dos corpos:

[...] não podemos deixar de considerar que o corpo tem sido dividido e demarcado através das expectativas que se colocam sobre ele, conferindo-lhe maior ou menor *status*, especialmente quando se trata de defini-lo e situá-lo em função do sexo. Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça). Desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos investidos de inúmeras expectativas, em função de nosso sexo – meninos ou meninas – da nossa condição social, dentre tantas outras. Talvez não seja exagero afirmar que nossas identidades (de gênero, sexuais, raciais) vão se delineando mesmo antes de nascermos, a partir das inúmeras expectativas que são em nós depositadas. O corpo infantil vem sendo alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o surgimento dos veículos de comunicação de massa, em especial a TV, as crianças passaram a ser vistas como pequenos consumidores, e a cada dia são alvos constantes de propagandas. Ao mesmo tempo em que elas têm sido vistas como veículo de consumo, é cada vez mais presente a ideia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de “pedofilização” generalizada da sociedade.

Dialogando com as professoras e os professores-cursistas, entendemos que o compromisso com uma formação política para a questão

das diferenças também se compromete com o combate a essa pedofiliação, ao oportunizar espaços de formação, possibilitando a diminuição da vulnerabilidade das crianças, como nos relata mais uma professora:

Essas informações podem ajudar a criança a se proteger de abusos sexuais e psicológicos. [...] Hoje em dia as bonecas são mulheres, sensuais, cheias de maquiagem, o que estimula as meninas a se tornarem adultas precocemente. É bom que as meninas não cresçam apenas pensando em ser mãe, dona de casa, mas é importante também que ela seja criança, que viva sua infância, que faça suas descobertas no seu momento, sem ser manipuladas pela mídia.⁷

Os professores e as professoras-cursistas também questionaram a produção de corpos e modelos impostos pela moda, pelas tendências que seguem padrões de beleza e reforçam o consumo.

As meninas-bonecas são visivelmente muito magras, quase todas brancas, de olhos claros. Mesmo a boneca negra tem traços de branquidade, reforçando assim um determinado tipo físico muito valorizado na nossa sociedade. É necessário perceber até que ponto as propagandas apelativas influenciam o comportamento de nossas crianças. A erotização de objetos e imagens constantes na mídia faz com que elas não

7 (Trechos do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade Análise de uma mídia em grupo, sala 1).

tenham tempo de apreender e adquirir sua própria percepção da sexualidade.⁸

Iara Beleli (2007, p. 194) nos faz repensar a imposição de modelos:

Esses modelos são utilizados para criar intimidade com os consumidores, de forma que eles se vejam refletidos nas imagens propostas. Dessa forma, a propaganda, presente nos lugares mais secretos de nossas vidas, ao propor que o consumidor se identifique com a marca/logo, também propõe uma identificação com determinados modelos que reforçam “identidades”. O corpo na publicidade é fundamental para esse processo de identificação e, na maioria das vezes, está associado a formulações de gênero e sexualidade.

Ao questionar a imposição de modelos, as professoras e os professores-cursistas ainda registram a preocupação com a ameaça à saúde das crianças ao perceberem numa das propagandas analisadas a atenção para o relaxamento do cabelo infantil.

Os objetivos de tais propagandas é apontar cuidados com os cabelos e dizer que por causa do relaxamento a ser comercializado existe uma beleza sem fronteiras, beleza de cabelos “lisos”, é claro. O apelo das embalagens com fotos de crianças com cabelos alisados deixam qualquer criança que passa por preconceito, com a cabeça ensandecida, quando analisa aquela imagem e

8 (Trecho do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 2).

imagina que se o seu cabelo ficar “lisinho” como a proposta da embalagem, seus problemas irão acabar.⁹

As professoras e os professores-cursistas percebem, portanto, que comportamentos apresentados pelas crianças na escola são também resultado da influência da mídia e reforçados pelas famílias que “*acreditam ser o melhor*”. Ainda considerando as ideias de Beleli (2007, p. 2), seguimos problematizando:

Mediada pelas próprias concepções dos formuladores de uma campanha, a evocação da diferença é pautada por valorizações de determinados corpos, situações e eventos, criando estereótipos. Diferença é entendida aqui como “a designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)”. Se gênero é uma categoria de diferenciação universal, estudos realizados em culturas diversas apontam que não há um modo inato de ser de mulheres e homens, e não necessariamente noções vinculadas às masculinidades e feminilidades estão coladas, respectivamente, a corpos de homens e de mulheres.

Porém, como observado pelos professores e pelas professoras-cursistas, as propagandas de cerveja delimitam fronteiras e marcam espaços nítidos de atuação de homens e mulheres:

9 (Trecho do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 3).

Há uma disputa entre as marcas mostrando mulheres gostosas, bonitas, loiras, magras, de biquíni e com roupas curtas associando a imagem da cerveja com a intenção de atrair o público masculino levando ao consumo. Em cima desta situação podemos levantar vários questionamentos como o erotismo, a sexualidade e a distinção de gênero. Parece que somente homem bebe cerveja, pois colocam mais mulheres sensuais do que homens nos comerciais.¹⁰

No mesmo sentido, outra professora analisa a propaganda de um chocolate e afirma:

Sugere-se a mulher como algo a ser desejado e porque não, consumido, assim como os bombons. A mulher, colocada em um patamar quase inatingível, até mesmo pela diferença de idade, é vista como um sonho possível de ser concretizado, e também como fonte de prazer, comparada ao prazer que os bombons são capazes de propiciar. [...] Mas é claro, tudo isso é transmitido de maneira muito sutil, carregado de um certo lirismo e passando a ideia de naturalidade e até mesmo de ingenuidade desses garotos que não resistem aos encantos da mulher, causadora de todo esse desejo incontrollável dos meninos.¹¹

10 (Trecho do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 3).

11 (Trecho do texto escrito em grupo pelas professoras-cursistas para a atividade de Análise de uma Mídia, sala 3).

Destacamos da fala dessa professora as ideias “transmitindo de maneira muito sutil” e “passando a ideia de neutralidade” que nos mostram que os objetivos da disciplina foram cumpridos: analisar mídias impressas e digitais, articulando ao referencial teórico estudado e possibilitar que as e os cursistas construíssem outro olhar em relação às mídias e ao seu cotidiano. Muitos ainda são os desafios em relação à formação continuada nas temáticas de gênero, sexualidade e relações etnicorraciais, mas, muitas foram as conquistas feitas com esse grupo de docentes.

Considerações finais

Ao convidarmos professoras e professores para o diálogo e trocas sobre os aparatos culturais, podemos afirmar que elas e eles perceberam a necessidade da desconstrução de ideias e reflexões que não problematizavam o currículo e, ampliamos a partir da leitura de Silva (2011, p. 89), quando compartilha a crítica conservadora ao multiculturalismo.

O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum” (SILVA, 2011, p. 89).

Em outras palavras, o autor alerta para refletir acerca da chamada cultura nacional comum, que, em tese, propõe o reconhecimento e valorização das diversas culturas. Mas, na prática, reproduz e reafirma a cultura dominante. O exercício da problematização de aparatos culturais fez com que as professoras e professores-cursistas repensassem

verdades impostas pela cultura e a colocarem em pauta as discussões de gênero, sexualidades, raça e etnia que não podem mais ser silenciadas no ambiente escolar ou em outros espaços de produção de conhecimento. Inspiradas pela fala de Silva (2011, p. 90) em que “a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente”, buscamos nessa interação com professoras e professores desconstruir a imposição de um currículo hegemônico, que é veiculado também por meio das mídias.

Em vários momentos da disciplina, professoras e professores-cursistas relataram a necessidade de formação específica para trabalhar com temas das diferenças. Reafirmaram ainda, como a disciplina Pac e o curso GDE, de uma maneira geral, contribuem em sua formação, com respaldo teórico e político para que possam intervir nos espaços onde atuam.

No entanto, partimos do pressuposto de que trabalhar com essas temáticas e desconstruir as próprias concepções e práticas no cotidiano de trabalho não é algo linear. O olhar afinado para as mídias, como possibilidade de problematizações das diferenças, dos preconceitos e da desigualdade é algo que passa por lutas cotidianas, idas e vindas, conflitos. Como diria Silvio Gallo (2002), são as relações de poder nas atividades miúdas do dia a dia. É a educação menor, da resistência, sempre numa disputa de poder com a educação maior, aquela das leis, diretrizes e discursos oficiais.

Percebe-se então, a importância de investimentos de recursos públicos e a continuidade de políticas públicas para formação continuada de professoras e professores da Educação Básica, para atuarem nas temáticas do GDE. E também na formação inicial, que muitas vezes tem como prioridade uma formação pautada em ideais mercadológicos, e oculta as questões de gênero, sexualidade e relações etnicorraciais, mesmo que essas borbulhem em todos os espaços educativos, em especial, as escolas.

Finalizamos essa reflexão, reafirmamos com as professoras e os professores-cursistas, a necessidade de continuidade dessas políticas, bem como ampliação de espaços para discussão das diferenças, no

sentindo de ampliar as fronteiras do conhecimento e entrelaçar esses temas com os saberes que perpassam os currículos das escolas, com o objetivo de contribuir na formação de uma sociedade mais justa.

Referências

BELELI, Iara. Corpo e identidade na propaganda. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 280, p. 193-215, jan./abr. 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e políticas cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos...** São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-149. (Cultura, Memória e Currículo, 2).

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V.27,n.2 jul/dez, 169-178, 2002.

GIANOLLA, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 96).

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Discutindo a “pedofilização” da sociedade e o consumo dos corpos infantis. In: Congresso de Leitura do Brasil, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cse06.html>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, v. 1, p. 9-21, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes**: tensões no campo da educação. Tese de doutorado. PUC-SP, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas. In: FAZENDO GÊNERO 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. 1 CD-ROM.

Formação de professores: A diversidade sexual e de gênero no projeto político pedagógico

Terezinha Richartz¹
Zionel Santana²

1 Introdução

Em estudo recente os autores deste artigo investigaram as medidas educativas adotadas por supervisores escolares para coibir a homofobia praticada por alunos do Ensino Fundamental I e descobriram que esses profissionais da educação tinham pouca ou nenhuma formação para lidar com o problema. A partir deste diagnóstico nasceu a necessidade de estudar o Projeto Político Pedagógico de um curso que além de formar supervisores, também, habilita os discentes para atuar com Ensino Fundamental I.

No final do século XX os temas transversais gênero, raça/etnia e sexualidade são contemplados na Constituição Federal de 1988 e na LDB (nº 9.394). Estes dois documentos possibilitaram a sistematização, no Brasil, de várias medidas no campo educacional, tanto na esfera estatal como nas políticas públicas, contra a discriminação sexual e de gênero.

1 Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG) terezinha.richartz@unis.edu.br

2 Faculdade Cenecista de Varginha (FACECA) zionel@faceca.br

Com mais autonomia as universidades, centros universitários e faculdades tiveram possibilidade de contemplar novos conteúdos curriculares. Resta saber até que ponto as instituições de ensino investiram na construção de um Projeto Político Pedagógico voltado para a diversidade. Apesar de orientações nacionais e internacionais sobre a necessidade da formação com foco nesse eixo, e de avaliações periódicas feitas pelo Ministério da Educação *in loco*, cobrando e acompanhando como as orientações governamentais estão sendo aplicadas pelas instituições de ensino, acredita-se que a falta de preparo dos formadores, inclusive dos participantes do NDE (Núcleo Docente Estruturante), muitas vezes focados na heteronormatividade, dificulta trabalhar com a diversidade sexual. É preciso estudar como as instituições de ensino, formadoras dos docentes que vão trabalhar diretamente na formação das novas gerações, estão atuando.

2 Projeto Político Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 prevê a construção democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir do envolvimento de diferentes atores sociais. A participação de vários setores interessados na melhoria da qualidade do ensino e, em especial de uma política clara de opção por incorporar nas diretrizes do curso, questões esquecidas até hoje pela educação superior, fez deste instrumento técnico/burocrático, até pouco tempo, se tornar hoje uma arma poderosa de opção político-social.

Gadotti (1997, p. 37) considera que o projeto político pedagógico pode romper com o presente e fazer promessas para o futuro. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

No caso dos cursos de formação de professores, romper com uma cultura institucional, de que a escola é local para aprender conteúdos e vislumbrar um projeto articulado em que o conteúdo e as opções

políticas estejam presentes na prática pedagógica, é um esforço contínuo. A resistência, por parte da coordenação de curso e dos professores, é grande, porque para a maioria, incorporar questões polêmicas na sala de aula é mexer na zona de conforto, produzida pela escola conteudista. O professor deve saber o conteúdo a ser ministrado. As questões político-ideológicas devem ser silenciadas.

Para Veiga (1995), o político e o pedagógico são indissociáveis no PPP. O pedagógico define as ações educativas necessárias para cumprir as intenções estabelecidas. O político é revestido de intencionalidade. O compromisso é definido coletivamente, porque além da ação intencional do projeto sempre se destinar a algo ou alguém, estabelece um compromisso sobre a formação de um modelo de cidadão para uma determinada sociedade.

O Projeto Político Pedagógico objetiva traçar diretrizes para formar os profissionais de acordo com um perfil preestabelecido. Nas Instituições de Ensino Superior o perfil do egresso depende de opções políticas feitas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), e pelo Colegiado de Curso, responsáveis pela formulação, implantação e acompanhamento didático pedagógico de toda estrutura curricular. No caso do Curso de Pedagogia, formar profissionais capazes de transformar a sala de aula num espaço de debate e conscientização, é uma arma poderosa para o enfrentamento do preconceito sexista e de gênero.

A grade curricular determina o que deve ser ensinado enquanto conteúdo programático. O problema é que muitas vezes o que é previsto não é executado.

O currículo formal nem sempre está de acordo com o currículo real de uma instituição (ZABALZA, 2003). Muitos professores adequam os conteúdos a serem ministrados de acordo com sua competência teórica. Quanto aos temas que dizem respeito a questões polêmicas, como por exemplo, a diversidade sexual e de gênero, o problema é ainda mais grave. Apesar de previsto como tema transversal, é tratado, na maioria dos casos, apenas na área da biologia.

2.1 Formação de professores

Os cursos de formação de professores, especialmente a Pedagogia, podem ser considerados estratégicos quando o assunto são os temas transversais, especialmente gênero, raça/etnia e diversidade sexual. Os discentes desse curso vão trabalhar, depois de formados, com a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e o Curso Normal em Nível Médio. Nesta faixa etária, os alunos estão mais propensos à incorporação de novos valores, já que os preconceitos sociais ainda estão menos sedimentados. Por isso que, além de formar docente com capacidade teórica e prática, uma das preocupações de todo curso de Pedagogia é investir na formação política de seus quadros, aproveitando das próprias brechas oferecidas pelo sistema, criando novas fissuras capazes de minar o projeto hegemônico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem como conteúdo transversal, a ser trabalhado nas escolas, a orientação sexual, abrindo espaço para temas como diversidade sexual e de gênero. Mas a resistência em trazer para o ambiente escolar este debate, ainda persiste.

Os discentes nos cursos de licenciatura devem sair preparados para trabalhar com **conteúdos conceituais**: dominar as teorias, informações e conceitos já produzidos pela ciência até hoje; os **conteúdos procedimentais** que envolvem o saber fazer, verificado em situações de aplicação. Para os licenciados significa saber dar aula, dominar a metodologia de ensino. Por último os **conteúdos atitudinais**: valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional. (ZABALA, 1998). Neste caso o comportamento frente aos desafios da docência devem ser valorizados como elemento formativo.

Hoje os cursos de licenciatura estão muito mais preocupados com os conteúdos conceituais, já que as provas como concursos públicos e especialmente o ENADE produzem dados estatísticos que classificam as instituições pelas notas obtidas. Estar entre as instituições com melhor score dá visibilidade a instituição. Por isso se preocupam em trabalhar conteúdos cobrados nas avaliações.

Os conteúdos procedimentais, apesar de menos valorizados também são visíveis, já que o professor que não sabe dar aula traz problemas para a direção da escola.

Os conteúdos atitudinais são os menos valorizados, já que nem sempre são utilizados nos processos avaliativos, e na prática pedagógica, muitas vezes, passam despercebidos.

Portanto a formação docente merece cuidado especialmente em relação aos conteúdos que rezam sobre a diversidade sexual e de gênero, já que a homossexualidade ainda não faz parte das discussões pedagógicas (OLIVEIRA; MORGADO, 2006).

Como espaço institucional, a sala de aula pode ser usada para trabalhar as questões relacionadas a diversidade sexual e de gênero de forma sistemática através do que é previsto nas ementas, mas também através das intervenções que podem ser realizadas no cotidiano escolar. Diante das cenas de preconceito não raros no universo escolar, trabalhos transdisciplinares podem surgir englobando diversos saberes, sinalizando para o futuro educador, a importância de todo espaço escolar como ambiente formativo.

A inclusão é hoje uma obrigação da escola. Estar preparado para lidar com as identidades culturais, especialmente a orientação sexual não hegemônica, é um desafio na formação de professores.

2.2 Diversidade sexual e de gênero no Projeto Político Pedagógico

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” do Governo Federal, objetiva garantir o direito à dignidade e o respeito à diferença. Na área da Educação as ações previstas pelo Programa são: “diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual”; o fomento e o apoio a cursos “de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade”; a formação de “equipes

multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia”; “o estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia”; o apoio e divulgação “de materiais específicos para a formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 22-23).

As ações governamentais apontam para a necessidade de pensar a formação de professores, a partir de um projeto pedagógico pautado na diversidade, garantindo a cidadania, respeitando a identidade de gênero.

Um caminho interessante é “estranhar o currículo” ou “desconfiar do currículo” usando uma expressão de Louro (2004). Refere à possibilidade de um currículo *queer*, mexendo diretamente nas questões epistemológicas que sustentam os esquemas binários. Minar as estruturas através dos “modos de conexão e articulação rizomática proposto por Guattari e Rolnik (1996), pode ser outra alternativa. Dentro desta última perspectiva não existe poder central, valoriza-se questões elementares, às vezes imperceptíveis para enfrentar o sistema sexista e homofóbico mais amplo. Prever no Projeto Político Pedagógico ementas que contemplam a diversidade sexual e de gênero já é um começo. Investir na formação de professores para que este ementário possa ser efetivado em sala, aparece como uma necessidade premente para enfrentar o currículo oculto; começar a trabalhar com alunos desde a tenra idade é outro elemento importante para o aparecimento de novas subjetividades.

3 Material e método

Para concretização deste trabalho foi realizada pesquisa do tipo descritiva de caráter qualitativo e, na sequência, um levantamento através de encontros realizados com alunos do último período do Curso em que a grade curricular foi analisada para ver como os itens constantes nas ementas foram trabalhados pelo corpo docente.

Pesquisa descritiva segundo Koche (2008) avalia as variáveis de um fenômeno que aparece espontaneamente, em situações e condições já existentes, para avaliar suas relações.

Sobre as pesquisas qualitativas Minayo (2001, p. 22) destaca: “ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Desenvolvemos, assim, uma pesquisa qualitativa, que utilizou dois instrumentos para levantamento de dados: análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dois encontros para bate papo com os alunos do curso de Pedagogia da Instituição, objeto dessa pesquisa.

4 Resultado e discussão

O curso de Pedagogia, objeto dessa investigação, está dividido em 7 semestres. As ementas que tratam direta ou indiretamente da diversidade sexual e de gênero estão alocadas até o 3º período do curso. Nos períodos subsequentes não foi encontrada nenhuma indicação de ementa que tratasse direta ou indiretamente sobre a diversidade sexual e de gênero.

A seguir serão apresentadas, de forma literal, as ementas que fazem referência ao tema, objeto de desse estudo.

4.1 Análise das ementas do Projeto Político Pedagógico

4.1.1 Primeiro período

a) Antropologia

A análise antropológica da alteridade e da diversidade cultural. O simbólico e sua importância no meio cultural e social. O pluralismo cultural. O preconceito e suas variáveis: a autoafirmação e a inserção social, a discriminação, a exclusão e a marginalização cultural. Fundamentos antropológicos da comunicação social e pesquisa antropológica. (grifo nosso)

b)Arte-Educação

A Arte-Educação como conhecimento; sua constituição no século XXI, desdobramentos/rupturas na contemporaneidade e o **papel do educador face à multiculturalidade**. A importância da Arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no desenvolvimento estético e expressivo da criança. Pressupostos das linguagens: corporal, visual, sonora e cênica. Exploração e experimentação das linguagens artísticas, através de jogos, teatro, música, dança e outras atividades expressivas. Prática na elaboração e aplicação de projeto(s). (grifo nosso).

4.1.2 Terceiro período

a) Filosofia da Educação I

A Filosofia como busca do fundamento e do sentido. O nascimento da filosofia ocidental e as principais correntes. A compreensão da natureza da atividade filosófica ligada à educação, a articulação das reflexões filosóficas com os avanços científicos e seu reflexo na educação. As principais correntes filosóficas que fundamentam esse pensar educacional. A explicitação dos pressupostos dos atos de educar, ensinar e aprender, em relação a situações de transformação cultural da sociedade. Ética e cidadania. **A diversidade humana e a ética da alteridade**. (grifo nosso).

b) Biologia da Educação

A história da difícil integração homem-natureza. A luta contra a degradação do meio-ambiente e a qualidade de vida. Questões bio-psico-sociais relacionadas à educação: conceito de saúde, sua contribuição para a qualidade de vida e como isto influencia no processo ensino – aprendizagem. **Educação afetivo-sexual**. Manutenção da Saúde: técnicas de primeiros socorros. Agravos à saúde: desnutrição e uso de drogas (classificação, sintomas e prevenção).

Prática na elaboração de projetos de educação ambiental, de **educação afetivo-sexual** e de prevenção do uso de drogas. (grifo nosso).

c) Sociologia da Educação

As relações histórico-sociais e a educação. A estrutura social capitalista e suas relações com a educação. As principais correntes do pensamento sociológico. Os fundamentos da sociologia da educação e as questões contemporâneas. Cultura e Ideologia. A revolução científica e tecnológica e suas relações com a educação. Estudo das concepções teóricas sobre a educação no discurso sociológico dos autores clássicos das Ciências Sociais (Marx, Durkheim e Weber). A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais na visão de Pierre Bourdieu, Baudelot e Establet e as explicações para o fracasso escolar. A educação como técnica social para Karl Mannheim. A educação para a sociologia crítica: a ideologia e a relação com a educação. A escola unitária e o pensamento de Antonio Gramsci. **A escola como espaço de transformação social.** As idéias de Georges Snyders. Compreensão sociológica das teorias de educação (críticas e não-críticas) e as influências no pensamento e na prática pedagógica. (grifo nosso).

Os tópicos das ementas e suas respectivas disciplinas que possibilitam trabalhar a diversidade sexual e de gênero, ficaram assim dispostas: a análise antropológica da alteridade e da diversidade cultural (disciplina de Antropologia); papel do educador face à multiculturalidade (disciplina de Arte-Educação); a diversidade humana e a ética da alteridade (disciplina Filosofia da Educação I); educação afetivo-sexual (disciplina Biologia da Educação) e a escola como espaço de transformação social (disciplina Sociologia da Educação).

As ementas dessas cinco disciplinas possibilitam o trabalho efetivo em sala, com conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero. É pouco, mas possibilita contato mínimo com a questão para que o futuro docente possa levar para a sala de aula questões relacionadas com o assunto.

Depois da análise do Projeto Político Pedagógico, especialmente das ementas, e de constatar que o conteúdo estava previsto na grade curricular, foram realizados dois encontros com os alunos do 7º período (último período do curso) para ver como os conteúdos previstos foram efetivamente abordados.

Os alunos relataram que não sabem o que é diversidade sexual e de gênero. Que em nenhuma disciplina este conteúdo apareceu e que se fossem trabalhar com os alunos do Ensino Infantil ou Fundamental I não saberiam como abordar a questão, por completo despreparo em relação ao assunto. Na hipótese de assumirem cargos na coordenação ou supervisão escolar, também, não saberiam como orientar o corpo docente sobre o conteúdo. Quando indagados sobre o que tinha sido ministrado em sala de aula, afirmaram que o professor de Biologia da Educação destacou questões relacionadas à gravidez na adolescência, aborto, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Esses conteúdos foram enfatizados, inclusive com a realização de seminários sobre os temas.

Quando o assunto é diversidade cultural, alteridade, multiculturalidade os alunos lembraram que foi frisado, que a sociedade brasileira tem aspectos culturais diversos, como tipo de alimentação, vestimenta, festas típicas, dialetos em relação à língua portuguesa. A orientação dada nessas disciplinas é que o professor precisa respeitar essas diversidades, destacando a necessidade da aceitação por parte da sociedade, de quem tem cultura diferente.

O conteúdo que reza direta e indiretamente sobre diversidade sexual e de gênero, ministrado em sala de aula, foi pífio em relação ao que estava previsto do PPP, apontando como a heteronormatividade ainda pauta o posicionamento político e pedagógico dos docentes. Mas, as ações mínimas tomadas nesta área, como a previsão nas ementas de conteúdos já direcionados para a diversidade, podem ser considerados como um “caruncho” que, a longo prazo, pode contribuir para minar as estruturas binárias causadoras de homofobia, na sociedade brasileira.

5 Conclusão

A luta pelo respeito à diversidade envolve questões sociopolíticas e culturais importantes.

A lógica binária hierarquiza, classifica os conteúdos, deixando de lado questões importantes na formação dos discentes.

A diversidade sexual é confundida como um item da sexualidade focando apenas na reprodução humana. É preciso ressignificar o fazer pedagógico, ultrapassando a questão das habilidades e competências que se preocupam com o fazer técnico para atingir questões históricas, sociais, políticas e culturais intrinsecamente ligadas às questões de poder. Neste cenário de ambiguidades e controversas, a cidadania plena só é possível, quando todas as identidades forem contempladas.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: < http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação a pesquisa. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., **Anais...**

Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23->

2357--Res.pdf. Acesso em: 23 out. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.).

Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F.Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Competências docentes del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. Madrid: Morata, 2003.

“Conversamos com o aluno e pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele”: discussão da homofobia a partir de registros escolares

Keith Daiani da Silva Braga¹
Arilda Inês Miranda Ribeiro²

Introdução

A homofobia³ pode ser compreendida, em linhas gerais, como manifestações de violência física, verbal ou psicológica, hostilidades, discriminações e restrições de direitos, direcionados contra todos os

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Email: keith_daiani@hotmail.com.
 - 2 Professora Titular do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Email: arilda@fct.unesp.br.
 - 3 Optamos pelo uso do termo homofobia para nos referirmos à violência de modo genérico. Em consonância com Rogério Diniz Junqueira (2007) pensamos que lesbofobia, travestifobia, transfobia e gayfobia podem ser entendidas como violências inseridas dentro de uma homofobia geral. Que acreditamos ser: a hostilidade e violência direcionadas para todos os sujeitos que não têm sua sexualidade e/ou expressões/ performances de gênero pautadas na lógica hegemônica, a heterossexual. Também consideramos que a palavra “homofobia” tem uma grande potência e visibilidade atual para as discussões de gênero e sexualidade para além dos espaços acadêmicos. No entanto, ressaltamos a importância que é estudar a homofobia a partir de suas especificidades por acreditarmos que ao falar de modo geral, não evidenciamos de fato as relações particulares de violência e discriminação sofrida por: lésbicas, gays, travestis, transexuais e transgêneros.

sujeitos que não vivenciam sua sexualidade e/ou não tem sua performance de gênero em consonância com o padrão heteronormativo.

No espaço da escola, estudantes lidos como não-heterossexuais seja por sua vestimenta, gostos, posicionamentos, comportamento, modo de andar, falar, expressar-se, relacionar-se, são alvos preferenciais de chacota, piadas, apelidos jocosos entre outras violações.

O presente texto, discutido no Simpósio Temático 08 “Gênero, sexualidade e currículo: práticas e relações” do Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura do ano de 2014 tem por finalidade problematizar alguns relatos de homofobia no espaço educacional que foram escritos em Livros de Ocorrência Escolar – cadernos em que docentes costumam narrar casos de violência e indisciplina cometidos por alunos e alunas – utilizados nas escolas públicas estaduais de Presidente Prudente-SP.

As reflexões se dão por meio das considerações realizadas a partir de nossa pesquisa de mestrado em Educação financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Nosso estudo se desenvolveu nas concepções metodológicas da Análise Documental e teve como subsídio teórico as contribuições de autores ligados ao Pós-Estruturalismo e Teoria Queer.

O texto está dividido em três partes além da introdução e considerações finais. Na primeira buscamos apresentar uma síntese do que é o Livro de Ocorrência Escolar, na segunda discutimos alguns relatos de violência verbal homofóbica e em seguida na última parte destacamos o posicionamento escolar diante das hostilidades sofridas por um aluno não-heterossexual.

As narrativas escolares

O Livro de Ocorrência Escolar é um caderno ou pasta onde geralmente são agrupados os registros escolares de violência e indisciplina. Trata-se de um instrumento institucional utilizado em muitas escolas brasileiras, geralmente públicas, para registrar os acontecimentos que

prejudicam o funcionamento dessas instituições no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

O uso desses registros possui variadas finalidades, mas citamos como principais: descrever e punir comportamentos que destoam das regras preestabelecidas pela escola; denunciar aos pais atitudes inconvenientes dos filhos – para que os mesmos auxiliem na correção –; e no caso específico de violências ou ocasiões de conflitos graves, garantir proteção à escola, demonstrando que a mesma não foi negligente e tomou medidas cabíveis diante dos problemas escolares (Ratto, 2002).

Destacamos em nosso texto o último objetivo do Livro de Ocorrência Escolar: a obrigatoriedade da escola “comprovar” – no caso, por meio da documentação nos registros – que tomou medidas cabíveis diante de situações consideradas graves, pois é nesse ponto que encontramos os relatos sobre homofobia. Assim, trataremos de discutir que independente do posicionamento que a escola toma diante de casos de violência homofóbica todos produzem “verdades” que são disseminadas por todo o corpo escolar.

Antes de encaminharmos a discussão dos registros que versam sobre o tema adotado, ressaltamos que os registros estudados não possuem uma formatação específica e que as ocorrências expostas ao longo do texto foram transcritas de forma literal dos livros de ocorrência escolar a que tivemos acesso. Os nomes são todos fictícios e são utilizados quando as narrativas os evidenciam. Assim, a forma como o registro aparece pode ter variações como: a data no início ou no final, com assinatura ou sem, escrito na primeira pessoa ou no impessoal. Isso ocorre, devido termos optado por nos aproximarmos o máximo possível do modo como a narrativa foi construída no original. Pontuamos também que não fizemos correções ortográficas ou gramaticais das ocorrências.

Homofobia: quando a violência está também na escola

Concordamos com Bento (2008, p 126) quando a mesma afirma que “na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, pois é justamente no espaço educacional que muitos alunos e alunas destoantes do

padrão de estética, gênero, sexualidade, raça/etnia, religião entre outros marcadores experimentam a hostilidade.

Miskolci (2012) em seu livro “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças” valendo-se das contribuições de Goffman (1988), nos explica que é a partir do ingresso no espaço escolar que muitos sujeitos entram em um contato mais direto com as demandas acerca dos padrões e modos de ser hegemônicos. Em outras palavras, quando passamos a frequentar as instituições escolares, é que nos deparamos, muitas vezes, com a ideia de que somos:

[...] acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Ressaltamos, no entanto, que nem sempre a evidência de uma “diferença” espera o ingresso escolar para aparecer, no caso de sujeitos que desde a infância não performatizam o gênero nos padrões normativos, a hostilidade e imposição da adequação inicia-se frequentemente na própria família.

Assim, em forma de chacota, piadas, apelidos jocosos, estudantes identificados –pelos agressores – como não-heterossexuais tem suas trajetórias escolares marcadas.

Escola F

8ªA Registro de encaminhamento para Direção

O aluno estava **agredindo verbalmente** o colega Raul, **dizia “sua bichona do caraio”** e repetiu isso várias vezes, pedi que parasse e não adiantou. 04/04, prof. Ana.

Escola D

16/04. A mãe do aluno Juliano esteve na escola para reclamar que Guilherme estava **xingando seu filho de “nerd” e “bicha”**. Chamei o aluno Guilherme e orientei-o a respeito do seu comportamento e também informei-o que se permanecer com essas atitudes será punido. O aluno se comprometeu a mudar de atitude diante do amigo Juliano. Silvia, coordenação. Assinatura do Guilherme.

Escola J

6ª B 26/03/2013

Jairo, Pietro, Patrick, André (Tete)

O Jairo disse que Patrick apertou seu pescoço e deu chutes sem que ele fizesse nada, apenas quis seu relógio e ele não deu. Patrick disse que foi **xingado de “veado” por isso foi agressivo** e ainda falou que o Tete vai ser o próximo que ele vai bater e fala o tempo todo que eles são folgados. Conversei, aconselhei para que não tivesse mais brigas, disse que vai o Jairo na Vila Aurora (na rua) já que aqui não pode. Disse também que se ligar para o pai, aí é que vai bater mesmo. Disse que não vai mais vir pra escola.

x Assinatura do Pietro

x Assinatura do André

x Assinatura do Jairo

x Assinatura do Patrick

Os pais foram comunicados

Escola E

Escola E

Nome: Guilherme Série: 8º D RA: _____

Motivo: _____ Data: 20/03/2012 Conduta/Falta disciplinar: Observação: **Ofendendo a aluna Talita com palavras discriminatórias (sapatão)** não participa da aula.

Encaminhamento (x) profº coordenador () profº mediador (x) vice diretor () diretor.

Ciente/Professor: Rodrigo Ciente/Pais e/ou responsáveis: Salete

Podemos pensar que isso ocorre porque, conforme argumenta Caetano (2005) quando uma criança – ou adolescente – quer ofender principalmente um colega os termos mais utilizados têm uma referência direta com a homossexualidade, o que pode significar que o objetivo não se limita em agredir o outro, mas também de manter afastada a homossexualidade de si mesmo. E não faltam designações para isso, tendo em vista que “[...] talvez nenhuma outra identidade possua tantas classificações: “Viado”, “Bicha”, “Sapatão”, “Sandálinha”, “Frutinha”, “Boiola”, “Égua”, “Baitola”, “Vera Verão”, “Rogéria”, “Lacraia”...” (CAETANO, 2005, p.103)

Um ponto que consideramos interessante é que, a partir de nossa pesquisa, percebemos que a maioria dos xingamentos homofóbicos é proferida por meninos. Assim retomando o argumento acima apresentado por Caetano (2005) de que muitas vezes ao insultar pretende-se afastar de si a homossexualidade, podemos pensar a homofobia também como elemento necessário no processo de aquisição da masculinidade hegemônica.

Para Connell e Messerschmidt (2013) o conceito de masculinidade hegemônica passa por reformulações, mas em síntese pode ser apreendido enquanto o modelo de masculinidade que se diferencia e se coloca enquanto superior em relação às várias outras possibilidades de ser masculino. Não significa que seja o mais adotado, mas inegavelmente o normativo. Aquele à que se atribuem as formas ditas “honradas” e superiores de “ser” homem, ainda que as mesmas impliquem em processos de inferiorização dos considerados não homens (mulheres, homossexuais, transexuais entre outros).

Deste modo, Welzer-Lang (2001, p. 465) afirma, como supracitado, que:

É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser

combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal.

É nesse sentido que o autor acredita que a homofobia se faz necessária para a constante aquisição da masculinidade. Pois é sabido que os homossexuais são vistos por grande parte dos agressores como não-homens, aqueles que não desempenham corretamente seu gênero. Essa crença é em parte articulada com a ideia sexista de que homens são “naturalmente” ativos e mulheres passivas. Deste modo, homossexuais seriam interpretados como sujeitos passivos, mais próximos do grupo das mulheres.

Isso ocorre porque, segundo Butler (2008 [1993], p.334) “la homofobia con frecuencia opera atribuyendo a los homosexuales un género perjudicado, fracasado” o que termina por qualificar os gays como “afeminados” e as lésbicas “macho-fêmeas”, para, entre outros motivos, afirmar a heterossexualidade como única sexualidade coerente e inteligível.

Para a referida teórica norte-americana o gênero não é um dado natural, nem mesmo a inscrição cultural de um sexo autônomo. Deste modo não há essência ou algo que nos justifique o gênero. Nunca chegamos a ser aquilo que ele impõe, sendo necessário um investimento ininterrupto de atos e reiterações que falseie a aparência de que ele sempre esteve ali, desde o nascimento (BUTLER, 2003 [1990]). Daí esse esforço dispendioso, inclusive nas instituições de ensino, de exercitar o gênero e dar-lhe um verniz de naturalidade.

“Pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele”

Outra questão que acreditamos ser importante ao discutir homofobia na escola, refere-se à atenção que devemos dar para as práticas e discursos escolares que ao não questionarem a homofobia terminam por subsidiar a manutenção de comportamentos homofóbicos.

Concordamos com Borrillo (2010) quando o mesmo argumenta que atualmente não se configuram em maioria as pessoas que se declaram contra a homossexualidade. Ao contrário, é comum que se posicionem contra a violência física ou declarações diretas de ódio aos gays, lésbicas, transexuais, travestis entre outros. No entanto, isso não significa que apoiem a igualdade total de direitos e reconhecimento das diversas formas de sexualidade que terminariam por retirar a heterossexualidade de seu patamar de superioridade.

Nesse sentido, que norteamos nossa discussão com os relatos docentes de homofobia, porque acreditamos que os educadores ao narrar nesses documentos as situações de violência sinalizam que – ao menos – não se mostram a favor da homofobia. Todavia, isso não significa que compreendam a homossexualidade como uma sexualidade tão legítima quanto a heterossexualidade. Como argumenta Louro (2007, p. 41):

A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

Sendo assim, um discurso ou uma prática que traga o tema da homossexualidade como algo também positivo, legítimo, é interpretado – por vezes – como algo que pode colocar em risco esse projeto de educação para uma sexualidade heterocentrada. Deste modo, a homofobia pode ser repudiada, mas não totalmente, pois ela é “uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar” (BENTO, 2011, p. 556).

Podemos fazer esse diálogo a partir do caso do aluno Henrique, que se autodenomina gay perante a comunidade escolar e tem seu nome no Livro de Ocorrência Escolar por conta dos conflitos que vivencia:

Escola J

Henrique Nogueira 27/02 9ºB

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

No relato, nos chama a atenção, primeiramente, as hostilidades direcionadas a sujeitos não-heterossexuais em espaços educacionais – mas não somente estes – ainda serem percebidas como “gracinhas”, brincadeiras inoportunas, como já averiguou a pesquisa brasileira abrangente “Juventudes e Sexualidades” realizada no ano 2004 (CASTRO et al, 2004). Essa concepção é particularmente limitadora no que diz respeito à adoção de estratégias e projetos de enfrentamento da homofobia, pois ao ser associada a ideia de “traquinagem” de crianças e adolescentes a violência se desenvolve sem barreiras no ambiente escolar.

Outro ponto que destacamos refere-se ao trecho em que a professora diz que “*O aluno tem sua sexualidade aflorada (homossexual) e os colegas não aceitam*” nos indicando um elemento bastante importante a ser problematizado, que é o fato da “sexualidade homossexual” ser concebida como “aflorada” ao passo que a heterossexual não é percebida do mesmo modo. Isso acontece porque a força da identidade normal é tão grande que conforme Silva (2009, p. 83):

[...] ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais [...]. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da

identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Nesse sentido, alunos e alunas heterossexuais em nenhum momento seriam questionados acerca dos “excessos” de heterossexualidade que poderiam demonstrar. Até porque a heterossexualidade é inclusive ensinada e propagandeada na escola, família e em diversas outras instituições e grupos. No entanto, estudantes homossexuais ou com identidades de gênero desarticuladas do padrão heterocêntrico quando reivindicam viver sua identidade e/ou sexualidade para além da ocultação, da esfera privada, como é o caso de Henrique que afirma sua homossexualidade na escola, são –não raras vezes – percebidos como “exibicionistas”, “indiscretos”, “excessivos”. Em outras palavras, são compreendidos como aqueles que com seus corpos e suas performances ferem, perturbam o espaço (hétero) social.

E por último, o trecho “Conversamos com o aluno e pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele” sugere que a resolução da homofobia partiria de uma mudança de comportamento do próprio aluno vítima. No caso específico de Henrique, para a educadora que escreveu a ocorrência, a ocultação da homossexualidade seria um modo do aluno deixar de ser o alvo dos colegas.

Ao problematizar essas questões em sua tese “A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da ‘cultura do respeito’ aos direitos de cidadania do segmento LGBTQTT em uma escola pública do município de São Paulo”, Cláudio Roberto da Silva (2010) também notou que os professores, professoras e a escola não se colocam como preconceituosos ou homofóbicos, mas com frequência fazem a leitura de que “[...] a responsabilidade pela exposição ao desrespeito e a exclusão do direito à não discriminação era uma “opção” da pessoa. Assim, uma vez que a decisão fosse tomada, era como se o indivíduo se excluísse do âmbito dos direitos” (SILVA, 2010, p. 104).

No entanto, essa perspectiva docente é problemática, pois no âmbito da escola, a postura de não proteção dos alunos que estão em situação de vulnerabilidade – neste caso ao imputá-los a responsabilidade

pela exposição à agressão – além de ser contrária aos documentos educacionais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que prevê em seus artigos o exercício da cidadania em âmbito escolar em que todos devem ser incluídos em igualdade de condições para acesso e permanência da escola, pode resultar em exclusão escolar.

Utilizamos o termo “exclusão escolar” como alternativa a expressão “evasão escolar” porque em consonância com Bento (2011, p. 555) acreditamos que quando falamos de alunos e alunas que deixam a escola tudo parece permanecer sob o manto invisibilizante da evasão, quando na verdade há uma tentativa de eliminar, excluir comportamentos e sujeitos que de algum modo não se adéquam as heteronormas.

Assim, é importante que saibamos compreender as diferenças entre o que se entende por evasão escolar e expulsão escolar. Pois como complementa Bento (2011, p. 555) “[...] ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia”.

Considerações Finais

Procuramos com o presente texto discutir a homofobia a partir dos relatos docentes presentes em Livros de Ocorrência Escolar com o propósito de problematizar o modo como a homofobia costuma aparecer nesses documentos e os questionamentos que são possíveis de serem feitos.

No decorrer do texto, apresentamos ocorrências que evidenciam que a agressão verbal é um dos modos da homofobia se manifestar, e especialmente no caso dos meninos, as práticas de xingarem os colegas atribuindo-lhes a homossexualidade estar entrelaçada com as tentativas de se afastarem de qualquer característica tida como de não-homens para corresponderem ao modelo hegemônico de masculinidade.

Também debatemos a postura não problematizadora que a escola adota ao compreender a homofobia como algo que poderia ser evitado por meio da ocultação por parte dos alunos agredidos das características

que os fazem ser lidos pelos agressores como destoantes do padrão heterossexual.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que não procuramos em nossa argumentação colocar a escola unicamente como homofóbica, pois é sabido que ela além de não ser a única instituição a lidar com a homofobia pode ser um espaço propício a socialização, rede de apoios, amizade, entre outros. Nosso intuito ao trazer os relatos de violência que transcorrem no seu cotidiano é devido acreditarmos que a instituição é também um lugar onde a superação de práticas e valores excludentes precisa e pode acontecer.

Referências

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

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

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: Historia e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008 [1993].

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

Castro, Mary Garcia; Abramovay, Miriam; Silva, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO/ Brasil; 2004.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W.
Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**,
Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade
deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara; 1988.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de
um conceito em meio a disputas. **Bagoas**: Estudos Gays gêneros e sexua-
lidades. v. 1, p. 145-166, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade
e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças.
Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

SILVA, Claudio Roberto da. **A igualdade ainda vai chegar**: desafios para
a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do seg-
mento LGBTQT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese
(Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São
Paulo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença.
In.: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos
culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 73-103.

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

Olhares sobre gênero e sexualidade: a voz da escola

Denise Bastos Araújo¹

A pesquisa “Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para os valores e para a cidadania” propõe um experimento a ser realizado junto a três comunidades escolares com o propósito de coletar impressões sobre as relações de gênero e sexualidades

A necessidade de buscar caminhos para as políticas públicas para a educação surge em função do reconhecimento de que a escola tem sido o espaço de “fabricar os sujeitos” (LOURO, 1997 p. 25), que tem como prática a disciplina quando cria os corpos dóceis (FOUCAULT, 2009 p. 131), que se proclama como lugar de diálogo e negociação, mas seus currículos e grades curriculares estão pré-estabelecidos, com uma conformação para atender a uma suposta normalidade (BRITZMAN, 2002, p. 198).

Além disso, o currículo oculto² mantém-se dentro da escola com indicativos para a construção de relações sociais dentro de uma ótica

1 Denise Bastos de Araújo é professora da Rede de Educação do Estado da Bahia, mestre em Estudos Interdisciplinares, Mulheres, Gênero e Feminismo pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM - UFBA e doutoranda da Pós-graduação em Cultura e Sociedade - UFBA, sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Colling. Integra o Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade - CUS. denibastos@ig.com.br

2 O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (Silva, 2001).

heterossexista. Dessa forma, a escola atua na recriação de corpos que atendam certo padrão, que, muitas vezes, negam a diversidade³.

A escola vê a homossexualidade como um problema e muitas vezes sugere a formação de professores/as na expectativa de resolver “o problema” cuja pretensa solução seja a de dissolver os “anormais”, levando-os para um lugar que atenda a uma suposta “normalidade”. No entanto, uma formação para os/as professores/as vai justamente assegurar a existência e visibilidade dos sujeitos que desestabilizam a heteronormatividade. O suposto problema da homossexualidade está fora do sujeito, se localiza no entorno, onde é criado um espaço marginal de exclusividade para sua vivência.

Mas a escola não está sozinha no projeto heteronormativo, a família e a igreja vão também compondo, por meio de seus discursos, os modelos binários do que é ser normal. A partir de meados do século XX, a construção dessa pseudo normalidade tem sido muito mais elaborada por discursos imagéticos, sobretudo da TV e do cinema. Mas qual seria o investimento social desses meios para implodir o binarismo hegemônico?

Quando esses aparatos tecnológicos investem nas sexualidades, vai inscrevê-las geralmente de forma estereotipada. No caso da homossexualidade, ela aparece normalizada por sujeitos que geralmente se situam como homem efeminado ou como mulher masculinizada. Portanto, quando os seus corpos fogem da sequência coerente sexo-gênero-desejo-práticas sexuais, e de certa forma se embaralham (BUTLER, 2003), estas são praticamente as únicas maneiras de a sexualidade transgressora aparecer, tanto que não é raro escutar comentários do tipo: “É gay? Mas nem parece.” Ou seja, o que o binarismo produz como norma da heterossexualidade pode suscitar também transgressões em corpos normativos, e esta é apenas mais uma das possibilidades de ser homem ou de ser mulher.

3 Miskloci prefere a expressão *diferença*, que se refere à ideia do reconhecimento do outro enquanto possibilidade de transformação social, enquanto diversidade está mais ligada à ideia de tolerância.

Os resultados aqui apresentados pertencem a uma das escolas pesquisadas, que está localizada em Salvador, atende ao Ensino Médio, cuja pesquisa de campo foi realizada no dia 1º de abril de 2014.

O projeto tem a proposta de escutar todos os segmentos da escola. Foi pensado justamente para atingir todas as pessoas que, em suas variadas funções, exercem alguma forma de poder, se relacionam com o corpo discente, e podem criar impedimentos ao passar suas próprias subjetividades nos processos de exclusão dos/as estudantes.

A metodologia do encontro foi programada de forma que cada participante recebesse um conjunto de seis questionários, e a cada projeção de vídeo, um questionário fosse respondido, e assim sucessivamente. O sexto e último questionário foi uma avaliação relativa ao evento e que é o objeto desse artigo. São as vozes de dezessete estudantes entre 13 e 18 anos, sendo dez meninas e sete meninos que participaram da pesquisa.

Escutar o corpo discente é uma demanda em vista da habitual falta de escuta de jovens e adolescentes, porque, em geral, as políticas para a educação são produzidas a partir de colegiados especializados, muitas vezes sem a presença ou voz dos pretensos beneficiados.

Aqui também merece destacar o fato da necessidade de identificação das falas de meninos e meninas, mesmo que a teoria *queer* seja definida como pós-identitária. A identificação das respostas dos questionários por sexo é importante porque as experiências do masculino e do feminino encontram-se socialmente oponentes já que a escola é reconhecidamente um espaço generificado.

O caminhar dos estudos feministas, gays e lésbicos trouxeram novas perspectivas para o corpo social, quando se voltaram para o poder da linguagem. E nesse sentido a heterossexualidade masculina ficou de certa forma, em um lugar de questionamento que vem alterando seu lugar de conforto, o que tem levado esse segmento a assumir posições de represálias, concretizadas no cotidiano e publicizadas nos meios de comunicação.

É bom lembrar que mesmo que a teoria *queer* esteja em uma posição pós-identitária, seus princípios estão argumentados na possibilidade

de um devir, de forma que os/as educadores/as devem preparar novos campos de reconhecimento, ao romper com os modelos vigentes e semear uma escola plural.

Nesse sentido, Britzman (2002, p. 198/199) é enfática ao propor questionamentos sobre a normalidade da vida, que pressupõe uma vida sem diferença. Essa autora procura responder tais questionamentos por meio de três práticas: as da teoria *queer*, para que transgridem a estabilidade das representações; as da pedagogia, que situa o problema na normalidade socialmente produzida no cotidiano escolar; e as das teorias psicanalíticas da leitura, que colocam em dúvida o conhecimento como verdade absoluta.

Como a normalidade respalda o cotidiano e a escola é um dos lugares de legitimação da heterossexualidade, a pluralidade é compreendida quase sempre como diferença, o que faz com que a escola projete em seus currículos oficial e oculto valores que semeiam a discriminação. A teoria *queer* vai colocar em cheque a heteronormatividade que produz a normalidade dos corpos e de ações, de forma que a inteligibilidade desses corpos passe a transgredir e assim, romper com o processo de repetição na construção de corpos.

A escolha dos filmes *Sonho Impossível*; *Reacciona Equador*, *el machismo es violência*; *Amanda e Monick*; *Comercial Irlandês e Torpedo*, foi cuidadosa no sentido de problematizar, respectivamente, a conformidade da heterossexualidade, a violência contra a mulher, a travestilidade e as homossexualidades masculina e feminina, sendo que nos três últimos vídeos essas questões aparecem ambientadas no espaço escolar. Portanto, as tramas dos vídeos propiciam encontros significativos com alguns sujeitos, cujas sexualidades se encontram fora do padrão hegemônico.

O meu recorte nesse artigo vai focar tensões e possibilidades de compreensão para a diversidade sexual, colhendo as vozes sobre a avaliação do evento. Embora os resultados da pesquisa sejam preliminares, algumas direções podem ser anunciadas. O questionário em foco contém quatro perguntas, onde a última questão solicita: *Deixe o seu recado*

para mim. Pode ser uma crítica ao assunto ou aos questionários sobre os vídeos, uma mensagem, um esclarecimento, mas tem de ser sincero.

Assim, foi possível categorizar as respostas de acordo com os seus conteúdos e recorrência para breve análise. Dentre tais respostas, uma das mais repetidas foi a demonstração de resistência ao preconceito, sugerindo que as pessoas devam respeitar umas às outras:

*Eu gostei da atividade, porque trata de assuntos do nosso cotidiano e pudemos ver diferentes formas de vida. **Devemos aceitar e respeitar cada pessoa**4. (F14)⁵*

*O assunto foi muito bom e faz com que as pessoas tenham mais **consciência em relação ao preconceito**, não só da homossexualidade. (M16)*

*[...]Para que **preconceito**? Seja diferente, mas seja você. Aparência não define caráter, **seja como quiser** e enfrente a barra. (M18)*

De uma forma geral, as/os estudantes se manifestam contra o preconceito sobre as sexualidades que transgrediram o modelo hegemônico, demonstram assim, certa aceitação com os personagens dos vídeos. O fato de essas sexualidades aparecerem em forma de imagens, pode ser fator preponderante para o encantamento dessas pessoas, visto que as mídias imagéticas exercem certo poder sobre o olhar dos espectadores (KAPLAN, 1995).

Outra possibilidade para essa aceitação plena é a de que tais discursos tenham sofrido certa assepsia por serem reproduzidos no ambiente escolar, lugar da busca do conhecimento e professado como do politicamente correto. As falas, nesse caso, contradizem alguns autores a exemplo de Junqueira (2009, p. 15), quando afirma que *a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceito* ou ainda Miskolci

4 Os grifos são meus para chamar atenção das expressões significativas para esse trabalho.

5 As falas das pessoas pesquisadas estão identificadas por sexo, entre parênteses, sendo M para masculino e F para feminino, além de sua respectiva idade.

(2012, p. 44), quando aponta que *infelizmente, quase toda educação e produção do conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista.*

Algumas expressões demonstram que realmente há falta de conhecimento dos estudos de sexualidade na escola, quando apontam:

[...] Devemos aceitar todos (pessoas) do jeito que escolheram, cada um é o que escolhe. Estão de parabéns. (F16)

Achei muito legal a atividade, serve para abrir os olhos da sociedade sobre uma coisa que é tão comum, mas muitas vezes temos preconceito em relação a opção sexual. (F16)

Embora a expressão Orientação Sexual não tenha sido utilizada, parece que este é o sentido do que está ventilado. As opiniões demonstram que há falta de conhecimento sobre as sexualidades na escola, e que opção sexual se apresenta como uma escolha do sujeito, e conseqüentemente, se a pessoa quiser, ela pode mudar a orientação do seu desejo. A pretensa “escolha” ou “opção” de gênero nos leva ao conceito de performatividade de Butler, quando ela argumenta:

El malentendido sobre la performatividad del género es el siguiente: que el género es una elección, un rol que uno se enfunda al igual que se viste cada mañana. Se asume, por lo tanto, que hay “alguien” que va al guardarropa del género y deliberadamente decide de qué género va a ser ese día. Ésta es una explicación voluntarista del género sexual que presupone un sujeto intacto previo a la asunción del género. (BUTLER, 2002 p. 63/64).

Segundo a autora, a performatividade está ligada ao conceito de representação e diz sobre a construção do sujeito a partir de atos linguísticos e de sua repetição, logo, referir-se às sexualidades como escolhas é

um tremendo equívoco, até porque esse lugar corrobora para o posicionamento de seres abjetos⁶.

A outra questão, e esta de certa forma neutraliza o que foi abordado no parágrafo anterior, é a preocupação dos/as estudantes sobre suas próprias necessidades de mais informações, conhecimento, como mostram as falas a seguir.

Esses assuntos deveriam ser discutidos mais vezes, para todos olharem para a situação e pensar diferente. (M18)

Casos que vem acontecendo no nosso dia a dia como nessas cinco vídeos. Nessas situações sempre podemos debater, discutir, mas precisamos de conhecimento e de informação. (M16)

Gostei do trabalho de vocês, são assuntos que devem ser sempre discutidos. O preconceito ainda existe, mas tem de acabar. Vocês têm de fazer isso em todas as escolas. Muita gente precisa ser reeducada. Parabéns. (F16)

As afirmações demonstram a necessidade de a escola estar tratando dos temas em questão. Conhecimento e informação são convocados pelas pessoas pesquisadas, fato esse que reafirma o silêncio da escola em relação às questões de gênero e de sexualidades. As demandas para discussões sobre esses assuntos recaem sempre para a necessidade de formação de professores/as (GROSSI, 2013). Mas como ter respostas desses profissionais quando sabemos que suas próprias subjetividades estão implicadas a alguns cânones religiosos ou tradicionais? Por conta disso, sabemos que estas formações poderão ou não mudar os seus lugares de fala. Afinal, *educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados* (MISKOLCI, 2012 p. 14). Ao ampliar o leque, ou seja, ao inserir as falas de novos atores, por exemplo, gestores/as,

6 O conceito de abjeção aqui é resinificado por Judith Butler para explicar a exclusão social do indivíduo portador de uma sexualidade fora da norma hegemônica e que luta por existir orientado por uma agenda política.

coordenadores/as, funcionários/as e estudantes, pode-se criar novas possibilidades de indicação de políticas públicas para a educação, visando a diversidade sexual. Dessa forma, pode-se tentar evitar que o porteiro barre a entrada de determinado/a estudante ou que sanções e churrias discriminativas ocorram naquele espaço.

Nota-se também a preocupação de disseminar os vídeos para as demais escolas e isto tem a ver com a estrutura do trabalho de campo, porque a proposta foi a de apenas levar os vídeos, sem fazer comentários. No entanto, a seção foi reconhecida como conhecimentos transmitidos e absorvidos como tal, o que reafirma o poder das mídias, que tem contribuído imensamente para a conformação da sociedade heteronormativa.

Na metodologia programada para as seções de campo ficou anunciado que não haveria a possibilidade de interferência da pesquisadora nas seções realizadas. Inclusive, este fato entra em contradição com as orientações pedagógicas para o uso de vídeos em sala de aula, que reafirmam a necessidade de fomentar discussões a respeito do que foi visto, levando-se em conta a necessidade de uma leitura crítica, e considerar a polissemia da imagem (LOURO, 1997; KELLNER, 1995). No entanto, ficou assegurado uma nova seção para depois da defesa da tese junto ao mesmo grupo, com o propósito de dialogar sobre as possíveis inquietudes surgidas nesse primeiro encontro. Resta lembrar que o futuro encontro não pretende assegurar certezas, mas muito mais que isso, fomentar pensares sobre esse eterno devir, uma re-construção incessante de sujeitos que se multiplicam com possibilidades de novas combinações.

Voltando aos questionários, mesmo com menor ênfase, mas não menos importante, surge a manifestação do discurso religioso:

*Acho que nós julgamos muito sem saber[...]. Eu acredito que um dia tudo pode mudar **porque temos Deus, temos tudo.***
(F16)

Apesar de a constituição do país assegurar a laicidade do Estado, sabemos que a escola, salvo algumas exceções, vem mantendo o modelo

tradicionalmente aceito, que preserva as crenças judaico-cristãs. O processo de escolarização no Brasil nasce com os jesuítas, onde professar a fé estava incluído como prática cotidiana, inicialmente para os meninos, para depois se estender também para as meninas, quando estas passam ter direito a frequentar as escolas (HYPÓLITO, 1997; LOURO, 2000).

Os princípios da religião católica que sempre orientaram as práticas do Brasil começam a mudar a partir da constituição de 1988, que proclama que o Estado é laico. Mesmo assim, a tradição católica permanece fortemente arraigada, inclusive nos espaços escolares, quando mantem os mesmos costumes de orações, calendário com dias santificados, exposição de símbolos do cristianismo, e consequente tratamento diferenciado entre meninas e meninos.

No entanto, o debate tem ganhado voz com as contribuições de Diniz (2013), que a partir de “Dez palavras sobre laicidade” conclui resumindo: *Laicidade é liberdade, igualdade, não-discriminação, rejeição ao discurso do ódio e respeito à diversidade*. Ao considerar o apelo da estudante, é possível perceber o quanto há necessidade de orientar para que as religiosidades existam apenas no espaço privado, onde as pessoas possam exercer suas crenças com liberdade de escolha. A escola não pode e não deve interferir nas questões relacionadas ao sagrado, precisa, portanto, reconhecer que religiosidade é uma questão de foro íntimo.

Embora seja uma questão difícil de mudar porque vai de encontro à tradição, pode-se assegurar que não é de todo impossível. Por exemplo, a Bahia com o seu sincretismo, mudou os costumes da alimentação da Semana Santa quando tem como prato da sexta-feira santa, o caruru, o que se estende para todas as sextas-feiras⁷ do ano. Este costume se estabelece a partir de outras tradições que não aquelas do cristianismo.

Outra expressão que chama atenção nas vozes dos questionários aplicados:

7 Afora os restaurantes especializados em comida baiana, quase a totalidade dos classificados como Selv Service costumam oferecer aos clientes a opção do caruru com seus inúmeros acompanhamentos todas as sextas-feiras.

Sou meio contra gays. (M16).

Esta é a única fala que posiciona o pesquisado de forma clara sobre aversão à homossexualidade, mesmo assim ele demonstra certa indecisão, ou seja, não é de todo contra, e aí se pode pensar em algumas possibilidades. A palavra “meio” vai fazer a diferença, que tanto pode significar o mesmo que “sou contra certas formas de ser gay” talvez se referindo ao *camp*⁸ (SONTAG, 1987), ou ainda que ele pode ter sido ameno para com sua opinião por estar participando de uma pesquisa no espaço escolar, na tentativa de disfarçar sua própria homofobia.

Afinal, conforme Louro (1997 p. 80/81) *a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz.* A fala daquele jovem é a reprodução de um sentimento que está naturalizado e calcificado, nos resta a imensa tarefa de desconstruí-la. Não vai ser fácil, tampouco diz respeito apenas ao nosso entorno, deve ser de fato, um movimento globalizado.

Mesmo que o projeto tenha previsto a escuta de meninos e meninas, nesse primeiro momento e sem fazer o cruzamento com as demais respostas dos questionários, não encontrei distanciamentos entre as suas falas. No entanto, a observação do gestual no evento trouxe dados de descompassos relacionados ao sexo. A partir da terceira projeção, com o vídeo Amanda e Monick, alguns meninos começaram a mexer com seus celulares. Como só havia se passado dez minutos do início da seção, intuo que não se tratou de cansaço, e sim de certo desconforto causado pelas falas e imagens das duas travestis do documentário.

Finalizando, não posso ainda ser conclusiva sobre a análise, visto que aqui foi tomado apenas um dos seis questionários, e ainda, que esse artigo se debruça em somente uma de suas questões. Dessa feita, fica patenteada a necessidade de constantes reflexões sobre a escola baiana

8 *Notas sobre o Camp* é uma obra que define o termo em 58 notas e entre elas, define camp como uma sensibilidade no plano da estética, uma predileção pelo exagero. Apesar da dificuldade de tradução para o português, camp pode significar para algumas pessoas como “fechação” ou “bichice” e por isso mesmo a performatividade camp gera instabilidades. (MACRAE, 2011).

da contemporaneidade, que é um espaço profícuo para fomentar os mais diversos discursos sobre quaisquer assuntos, visto que, com os avanços e disponibilidade das novas tecnologias, há uma infinidade de informações que estão sendo disputadas. Nesse sentido, precisamos sim, disseminar mídias que não estejam reproduzindo apenas o sistema binário.

Cabe à escola caminhar para o devir, de forma coletiva, em uma perspectiva para além da heteronormatividade, com o propósito de desconstruir a organização binária no sentido de enriquecer esse espaço, que pode ser prenhe de diversidade, na busca da integração de novos modelos, onde cada pessoa exerça sua cidadania.

Referências

AMANDA e Monick. Direção e Roteiro: André da Costa Pinto. 2007, 19 min, color. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=LqzEAai25cE>> acesso em 12 abr. 2014.

BRITZMAN, D. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. *Sexualidades Transgresoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Icária, 2002.

BUTLER, Judith P. Críticamente subversiva. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. *Sexualidades Transgresoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Icária, 2002.

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

COLLING, L. Políticas para um Brasil além do Stonewall. In.: COLLING, L. (org). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011.

Comercial irlandês. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=3IT5g2e1A9o>> Acesso em 13 abr. 2014.

DINIZ, Débora. Texto apresentado no X Seminário LGBT do Congresso Nacional no dia 14 de maio de 2013. Disponível em <<http://www.bulevoador.com.br/2013/05/dez-palavras-sobre-laicidade/>> acesso em 12 de abr de 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAMSON, Joshua. Deben autodestruirse los movimientosodentitarios? Um estranho dilema. In: MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael M. *Sexualidades Transgresoras: uma antologia de estudos queer*. Barcelona: Icária, 2002.

GRAUPE, Mareli Eliane e GROSSI, Mirian Pilar. As ações do núcleo de identidades de gênero e subjetividades. Revista do departamento de história e ciências sociais - ufg/cac issn (impresso): Emblemass, v. 10, n. 2, 221-233, jul-dez, 2013.

HYPÓLITO, A.L. Trabalho docente: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In.: *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

MACRAE, E. Os respeitáveis militantes e as bichas loucas. In.: COLLING, L. (org). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011.

MISKOLCI, Richard. *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização* In: Sociologias. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set./out. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

REACCIONA Equador, el machismo es violência. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NTxUWQ2IE6s>> Acesso em 13 abr 2014.

SONHO Impossível. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQgkmlM>> Acesso em 13 abr 2014.

SONTAG, Susan. *Notas sobre o Camp*. In: *Contra a interpretação*. Porto Alegre: LPM, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

TORPEDO. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=338BHpvvSzw>>. Acesso em 13 abr 2014.

Sentidos da sexualidade em mulheres privadas de liberdade: a interface com a educação sexual emancipatória

Maria das Graças de Mendonça Silva Calicchio¹
Fagner Luiz Lemes Rojas²

Abordagem inicial

A sexualidade não é somente um ato físico de sentido inalterável, mas é desdobramento de uma simbologia complexa que se entrelaça com as experiências sociais, culturais, afetivas e –autopoieticas|, situadas a partir de um sistema de sentido, poder e desejo nos quais os limites da vida e da morte se compõem. Entretanto, isso implica decisivamente na expressão corporal que viabiliza formas de comunicação que repercutem nos sujeitos, em sua interioridade, no processo de auto-reflexão, que direciona para o –enlace| com as coisas do mundo e indivíduos

1 Docente do Magistério Superior no curso de Enfermagem na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUS. Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais e Educação – Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Mestre em Educação. email: graca_vit@yahoo.com.br

2 Docente do Magistério Superior no curso de Enfermagem na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pesquisador na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Grupo de Pesquisa: História da Educação e Memória - Linha de pesquisa: Cultura, Memórias e Teorias em Educação. Mestre em Educação. email: fagnerojas.enf@gmail.com

que estão cerceados pelas prisões estruturadas pela sociedade, Estado e corporeidade.

A inquietação sobre a temática da sexualidade surgiu com a vivência oportunizada pelo desenvolvimento do projeto de extensão da Universidade Federal de

Mato Grosso (UFMT), Campus de Sinop, intitulado: –Promoção da Saúde Sexual das Mulheres Privadas de Liberdade|, implementado no Anexo Penitenciário Dr. Osvaldo Florentino Leite, implantado em 2011.

Durante as vivências *in loco* alguns questionamentos nos motivaram à (re)pensar a sexualidade feminina num mundo de aprisionamento. As questões suleadoras³ que auxiliaram no (re)pensar sobre pensar, eram: Como se deu a construção da história da sexualidade das mulheres privadas de liberdade? O que significa a sexualidade para essas mulheres prisioneiras? Como a vivência da sexualidade influencia o cotidiano da mulher privada de liberdade?

Com o intuito de responder tais questionamentos, centramos o nosso objetivo geral na tentativa de compreender os sentidos da sexualidade para as mulheres privadas de liberdade. Diante dessa compreensão coletiva foi possível apreender diferentes perspectivas da emancipação sexual e propor o diálogo com a educação sexual emancipatória.

A sexualidade é compreendida como um ciclo vital que perpassa por toda a vida de homens e mulheres, como uma das expressões humanas mais significativas em sua comunicabilidade, em que Merleau-Ponty, enfatiza tal afirmação ao dizer que –a sexualidade integra a existência como mundo, um tipo de expressão| (CAPALBO, 1996, p. 63).

Em face da compreensão de uma educação sexual emancipatória, se fez necessário a compreensão de Paulo Freire que com a teoria e as percepções de MerleauPonty, nos remete que à implicação dos conhecimentos e vivências anteriores precisam ser incluídas, compreendidas

3 Questões Suleadoras: segundo Richele Timm Passos da Silva (2013, 18-19 p.) a criação do termo foi realizada por Paulo Freire. A autora interpreta-o como: “perguntas a fim de auxiliar no direcionamento do estudo, para obter maiores informações sobre a temática.”

e respeitadas como a forma própria de cada corpo que se construiu a partir si, na relação com os outros (as) e o mundo.

Para Freire (2013, p. 93) quando trata da autonomia do sujeito considera que –[...] a libertação autêntica, que é a humanização é um processo, não é coisa que deposita nos homens, mas ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-la|. No entanto, a sexualidade não é um apêndice, algo que se acrescenta de fora, ou ao lado, mas a forma da pessoa apresentar-se, ela mesma, em espaço e tempo, no mundo e ao mundo.

Percurso metodológico para construção do diálogo

A análise qualitativa de abordagem fenomenológica, foi fundamentada no pensamento de Merleau-Ponty articulado ao construto do sujeito crítico de si proposto por Paulo Freire. Para a fenomenologia, esses sujeitos, segundo Capalbo (1996, p. 18): –tem a preocupação em mostrar e não demonstrar, em explicar as estruturas em que a experiência se verifica, em deixar transparecer na descrição da experiência as suas estruturas universais|. Portanto, o método fenomenológico se ajusta na possibilidade de gerar elementos para a compreensão da sexualidade em um grupo vulnerável, como forma de pensar em propostas pedagógicas emancipatórias direcionadas a sujeitos reais, baseado no contexto das relações vividas, sendo elas, prévias ou não à institucionalização prisional.

Todo trajeto percorrido no estudo, bem como a forma da condução dos trabalhos, a técnica problematizadora/estimuladora selecionada, sendo as perguntas suleadoras, foram motivadas por encontros entre a realidade dos sujeitos aprisionados e as variadas subjetividades que os cercam. No entanto, atentou-se aos aspectos individuais e coletivos intentando permitir todas as formas de expressão e manifestações que essas mulheres privadas de liberdade pudessem exprimir, dentro de um espaço prisional, recheado de concepções e estigmas inerentes ao termo sexualidade.

Para a efetivação deste estudo, o grupo fora composto de sete mulheres privadas de liberdade, condenadas ou que estavam à espera

de julgamento no Anexo penitenciário Feminino Estadual Dr. Osvaldo Florentino Leite, Sinop- MT, participantes do projeto de extensão universitária –Promoção da Saúde Sexual de Mulheres Privadas de Liberdade| da Universidade Federal de Mato Grosso. As voluntárias do estudo foram convidadas considerando: acima de 18 anos, condenadas ou à espera de julgamento.

O cuidado ético com relação aos sujeitos da pesquisa envolveu aprovação do Comitê de Ética ⁴Respeitando o sigilo e o anonimato das mesmas, a cultura e os valores, para tanto, os sujeitos, as mulheres da amostra foram identificadas por códigos, especificamente por flores'. A sugestão por nomes de flores': Flor de Lis; Girassol; Jasmim; Margarida; Orquídea; Rosa Branca; Rosa Vermelha, fora elencada pelas próprias mulheres privadas de liberdade. A escolha por nomes de flores', segundo a expressão da fala das mesmas, simboliza: –beleza, sensibilidade, perfume, amor, alegria, romance, delicadeza, carinho e esperança|; uma vez que a gama desses sentimentos colabora para aumentar e ou/ recuperar a autoestima.

O campo em que – regamos| as flores e – vivificamos| suas memórias silenciadas faz parte da Unidade Prisional Dr. Osvaldo Florentino Leite Ferreira, conhecida como Ferrugem', tutelado pela Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso (SEJUDH/MT), localizada na zona rural sinopense a cerca de 30 Km do perímetro urbano.

Assim os encontros três primeiros foram conduzidos pelas perguntas suleadoras que direcionaram à três eixos da temática sexualidade, conduzidas em três aspectos: *A construção da história da sexualidade; Percepção da sexualidade; O cotidiano na prisão na influência da sexualidade.* O quarto e último encontro tivera caráter avaliativo e buscou de forma mais diretiva por roda de conversa' compreender os impactos do processo ocorrido, e, a repercussão na vida das mulheres que participaram.

Em suma os encontros foram embriagados de aberturas que possibilitaram a discussão em –pé de igualdade| independente do delito

4 Pesquisa aprovada pelo CEP UFMT sob número CAAD: 23897713.0.00005541

cometido, pelas rodas de conversas, foram estimuladas ao diálogo horizontalizado, ou seja, estreitando, afinando suas relações, decidindo e aprendendo a aprender em coletividade.

Enfoque teórico sobre o corpo, gênero e sexualidade.

No que tange as questões do corpo, gênero e sexualidade, cabe-nos neste momento o despertar da condição humana, de seres humanos conscientes, históricos, marcados por lutas, conquistas, negações, silenciamentos, exclusões e opressões. Nesse sentido, o discorrer sobre o *corpo* presente neste estudo foi alicerçado no campo da fenomenologia, especificamente de Merleau-Ponty, para compreender o corpo como fenômeno perceptível, consciente, que transborda em suas manifestações e expressões, que dá presença-mundo, exercendo a comunicação essencial, e o diálogo com os humanos e inumanos; tornando ao longo da história, alvo de poder do outro para com o outro, de perseguição, submissão e disciplina.

A condição de criatura biológica, física e química, reagem ao mundo, e as influências externas, sobretudo manifestam desejos e necessidades agindo de diferentes maneiras. Isso nos remete que a compreender que –subjetividade humana necessariamente se expressa por meio do corpo, e não poderia de modo algum responder subjetivamente ao mundo se não tivesse corpo| (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 70-71).

O corpo revela o mundo, e é através dele que o ser humano se percebe, e nessa relação do mundo vivido é mediada pelo corpo que nos dá a consciência de mundo. Sob o olhar merleau-pontyano o sujeito concebe a ideia de corpo-corporeidade para além da materialidade, sendo, –meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele põe em situação|. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228).

Sob olhar de Michel Foucault (2012), historicamente o corpo sempre foi objeto de poder do outro para com o outro, de perseguição, de controle e domínio que atravessaram e atravessam séculos em diferentes modelos políticos, através da disciplina e subjugação. Dentro do campo

político de poder e de justiça, o corpo foi inserido através dos métodos de punição e instituído historicamente no sistema penitenciário.

A temática gênero nos levou a refletir a expressão biológica do ser humano, ‘_macho e fêmea’, e essas, se tornam insuficientes para explicitar o comportamento diferenciado entre o ‘_masculino e feminino’, e consequentemente o termo toma uma dimensão mais ampla, pois tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais.

Gebara (2000, p. 39) acrescenta: – O gênero é um ‘_produto social’ apreendido representado, institucionalizado e transmitido de geração em geração. Num sentido preciso, para tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais|. O mesmo autor considera (2000, p. 113) que o encontro da tríade sujeito-mundo-corpo nos leva a refletir que a mulher, é tangenciada por expressões da sua sexualidade que era alienada, condicionada a desapropriar de sua sexualidade e autonomia, pelo domínio do sujeito homem. No âmbito masculino o comportamento sexual é ditado e estabelecido por questões históricas e sócio-culturais.

Finalmente, a dimensão sexualidade fora discutida e tecida no sentido de valorizar a historicidade, a intersubjetividade e a compreender o sentido do ser encarnado, pois a sexualidade se difunde na existência. Contudo, aparece nas relações de poder, se intensifica com características conservadoras, que dão início as heterogeneidades sexuais e as normatizações, regidas pela pastoral cristã, conduzindo as disciplinas do corpo, e as regulações da população em torno dos quais se desenvolveram a organização do poder sobre a vida. Sendo aprendida e construída ao longo de toda a vida, alavancando no campo social e político, influenciando toda uma cultura, que para Merleau-Ponty avalia como,

A sexualidade, diz-se, é dramática *porque* engajamos nela toda a nossa vida pessoal. Mas justamente porque nós a fazemos? Porque nosso copo é para nós o espelho de nosso ser, senão porque ele é um eu natural, uma corrente de existência dada, de forma que nunca sabemos

se as forças que nos dirigem são as suas ou as nossas—ou antes, elas nunca são inteiramente nem suas nem nossas. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 236).

Tecendo sobre a sexualidade, com o olhar de Foucault (2013, p. 17), ressalta-se que discussões que envolviam o sexo, em toda sociedade ocidental, foram interligados ao dispositivo de aliança: –sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão de nomes e dos bens. Esse sistema de aliança foi constituindo-se de forma polimorfa, definindo regras, denominando o que era _lícitas ou ilícitas, ligados à reprodução.

Portanto, durante muito tempo, a disciplina do corpo, a regulação das populações, através do sexo, causaram efeitos na política da vida. Sendo assim, –a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade| (FOUCAULT, 2013, p. 159).

Assim, o corpo torna-se o ancoradouro que se entrelaça com outros indivíduos, estabelecendo o diálogo, manifestando as experiências subjetivas, sendo alvo de poder disciplinador do cárcere, deixando marcas inscritas, moldadas e codificadas por relações sociais truculentas dentro do ambiente prisional. Tais relações enredadas com a sexualidade, direcionam a forma de expressar e de pensar de uma sociedade historicamente difundida nos seios familiares e controvertendo ao silêncio, que simbolizam e entrelaçam as experiências sociais, culturais e históricas do ser-no-mundo (GEBARA 2000).

Os caminhos da compreensão ontológica da sexualidade

O construído da compreensão ontológica da sexualidade a partir das narrativas das mulheres em aprisionamento, direcionou-me a explorar a dimensão representativa do fenômeno, a reflexão fenomenológica

e as possibilidades emancipatórias, com base em seres humanos reais, históricos, conscientes e inacabados, na busca de seres sexuados e de ser mais.

Nesse contexto, compreender e discutir a historicidade dessas mulheres prisioneiras, e os fatores que permeiam o universo carcerário, tornou-se indispensável a compreensão histórica do ser criança na experiência vivida da sexualidade. A experiência vivida *do Ser-criança* das mulheres, não comprometeu apenas a realidade subjetiva das vivências, mas também trouxe significados de sentimentos de desamor, abandono, opressão, expressado na fala da voluntária Orquídea e Rosa Branca. Entretanto, para algumas mulheres privadas de liberdade, representada por Flor-de-Lis e Margarida, o ser-criança foi manifestado de forma saudável e tranquila.

Maturana (2012) elucida que a criança que sofreu qualquer forma de violência capta, aprende, e apreende com o espaço de convivência, e desse espaço, vai formulando o mundo adulto a partir de adaptações e interações da sua corporeidade mutacional direcionada pelas impressões resultantes da sua história.

A *mostração* do ser na sexualidade das voluntárias: Margarida, Flor de Lis, Rosa Branca e Orquídea, expuseram-nos toda uma subjetividade, um corpo animado, corpo próprio, corpo que transforma o comportamento visível pela fala, pelos gestos e pelos sentimentos exteriorados. Entretanto, destaca-se as palavras –o corpo que se dá na apercepção como um corpo semelhante ao meu| (CAPALBO, 2007, p. 47). Diante da apresentação do *ser aí*, as mulheres apenas demonstram-nos a consciência crítica do mundo vivido e contextualizaram a forma como é vivida, ‘única e individual’, que se expõe ao mundo de forma subjetiva. Diante dos dizeres de Capalbo (2007, p. 32), enfatiza-se –o retorno a uma subjetividade operante que está velada, por seu vestimento de ideias|. O autor ainda acrescenta, –é, pois, da subjetividade transcendental que estamos tratando ao falar de retorno ao mundo da vida ou das operações subjetivas que engendram o mundo da vida| (CAPALBO, 2007, p. 32).

O mundo em privação de liberdade fora narrado e apresentado por Rosa Vermelha, Orquídea, Jasmim, Girassol, Rosa Branca através

da indagação do *ser-nomundo-da sexualidade em privação de liberdade*, visibilizou a vivência em aprisionamento, agravando ainda mais a valorização da importância da relação e do convívio em aprisionamento.

O espaço prisional, vivenciado pelas voluntárias expôs a sexualidade, e essa permitiu solidificar a relação como o outro, manifestando, ora em tristeza, ora em alegria, e de certa forma conseguiu superar – em parte – o ambiente espacial triste. Entretanto, o mundo revelado pela voluntária acima, contextualizou um local não somente de exclusão social, mas um lugar onde as mulheres pensam, vivem e atuam. Lugar no qual as mulheres manifestam sentimentos, sonhos, esperança, inserindo uma relação de reciprocidade em que o corpo e espaço se inseriram de forma mútua.

Dessa maneira, –a espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, a maneira pela qual ele se realiza como corpo| (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205). Pois temos que, a junção de *corpo e mundo*, no sentido da existência e de seus correlatos se dão de forma iminentes.

Diante dos relatos, o mundo aprisionado criou diversas condições pelo espaço e pelas novas relações com o outro, constituiu-se novos sentidos apreendidos e sonhados, exprimindo *o modo-de- ser vivido e sonhado*.

Assim, o modo-de-ser vivido pelas mulheres privadas de liberdade no cárcere, nos revelou a abertura de confiança e de superação, que foram concretizando nas relações de amizade, de carinho, superando o peso que o espaço causou ao corpopróprio. Dessa maneira, a existência do outro transcendeu o espaço perverso que as desumanizam, mas que ao mesmo tempo permitiu sonhar, projetar-se ao futuro e de valorizar a liberdade perdida.

Sentidos emancipatórios e a educação sexual.

O caminho percorrido para a interpretação dos possíveis significados das experiências vividas das mulheres privadas de liberdade, através do olhar fenomenológico revigora-se a vontade de tecer

sentidos emancipatórios e perspectivar uma educação sexual emancipada. Contudo, é notório acrescentar que as voluntárias do estudo, se fazem presença no mundo e com o mundo; apresentam capacidade de se conscientizarem, de se comunicarem e de se expressarem; capazes de confabularem criticamente os enunciados da sexualidade.

As mulheres aprisionadas deste estudo nos mostraram o mundo em privação de liberdade e as relações subjetivas de sujeito-mundo. Nesta subjetividade, constroem novas possibilidades de vivenciar a autonomia sexual. Para Zitkoski (2010, p. 32) ao referenciar Paulo Freire, considera que –a conscientização é o verdadeiro impulso para práxis libertadora, que implica uma prática política, coerente na busca da contradição opressor-oprimido|.

Dessa forma, as relações com o mundo em aprisionamento são firmadas no cotidiano e estreitadas na maioria das vezes dentro de um mesmo espaço físico, a *cela*. Neste espaço, observará relações e convívio de pouca reciprocidade, de não acolhida, de não aceitação e de exclusão social entre as presas. Mas também de interação com o outro, de solidariedade, e de integração recíproca, as mulheres prisioneiras vão se constituindo, se desenvolvendo, se emancipando.

Entretanto, as falas das colaboradoras desta pesquisa, mencionam a valorização da liberdade e na perspectiva freireana, –a liberdade que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca|. Assim, –ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem|. (FREIRE, 2013, p. 46). Dessa forma, os oprimidos para reconhecer sua libertação, precisam entender-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. (FREIRE, 2013). Todavia, –quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este, somente se faz concretude na concretude de outros anseios|. (FREIRE, 2013, p. 47).

A partir da existência do mundo aprisionado, as mulheres do estudo, optam em compartilhar sentimentos, sentiram-se humanas, pois pronunciaram o mundo através de suas palavras, e no entendimento de Freire (2013, p.108) –existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo|. Eis que, –o homem só se expressa convenientemente

quando colabora com todos na construção do mundo comum só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo|. (FREIRE, 2013, p. 26).

O espaço de aprisionamento vivenciado pelas mulheres participantes deste estudo apresentam corpos conscientes e uma consciência intencionada, pois, o corpo expressa a subjetividade humana, e ao sermos incorporados, este se torna o veículo de nossa existência, que se comunica com o espaço, influenciando nas mudanças das emoções e as percepções.

Assim, os sentidos emancipatórios expostos fomentados por um ambiente de vivências reais de um mundo feminino em privação de liberdade, alicerçado em diversos autores, e especificamente Paulo Freire, criam-se possibilidades de uma educação sexual emancipatória em mulheres prisioneiras. Contudo, as reflexões emancipatórias costuradas revigoram e reforçam a luta na busca do *Ser* em que à subjetividade humana surge, brota e desabrocha na expressão plena de vida, floresce entre os limites da vida e da morte, que vão além das grades.

Algumas reflexões finais

As mulheres do estudo exacerbaram a condição de seres sexuais, possuidores da consciência-corpo, com capacidade de enfrentar a realidade interna de aprisionamento, como também, demonstram seres humanos responsáveis pela afetividade social, com condições de transformar e de serem transformados e de viverem a sexualidade emancipada.

Diante da condição de seres sexuadas, as mulheres desta pesquisa, permitiu-nos desabotoar possibilidades de desvelar nas vivências de mulheres, ainda que privadas de liberdade, indícios de experiências emancipatórias. Escancarou-nos ainda mais, o respeito à condição de ser humano, *‘histórico e inacabado’*. O desabrochar da concretude de uma educação emancipatória em mulheres prisioneiras, cultivo-nos a perspectiva freireana, considerando que dentro de um universo prisional *‘há sempre o que aprender, há sempre o que ensinar’*.

Neste desdobramento de conhecimentos entre dialogantes e dialogados, novos ou antigos saberes vão sendo costurados, e dessa forma vão desaferrolhando condições de se humanizar, de se emancipar, de superar os condicionamentos históricos. Dessa maneira, vão alavancando a autonomia, a vontade de lutar por sua vocação ontológica principal, a humanização', de ultrapassar as condições de vida exposta em um espaço de aprisionamento.

Portanto foi possível perceber que as mulheres prisioneiras, transcendem, e muito, à vivência da sexualidade. A expressão da corporeidade exposta, floresceu a sexualidade em significados diferenciados que nos permitiu luz ao silêncio de sujeitos negligenciados, que vivem, sentem e (re)pensam na sexualidade mesmo que na condição do cárcere prisional e social. Espaço este imbricado de relação de dominação, poder e opressão, e, ao mesmo revelador de indícios concepção educativo-significativa, emancipatória.

Referências

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências humanas**. 3. ed. Londrina, PR: editora UEL, 133 p. 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Rio de Janeiro, RJ: editora Vozes, 2013. 291 p.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1988. 176 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: editora Paz & Terra, 2013. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro, RJ: editora Paz & Terra, 2013. 253 p.

GEBARA, I. **Rompendo o Silêncio**: uma fenomenologia do mal. Rio de Janeiro, RJ: editora Vozes, 2000. 261 p.

PONTY M. M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: editora Martins Fontes, 2006. 612 p.

ZITKOSKI, J. J. Paulo. **Freire & a Educação**. ed. 2. Belo Horizonte, MG: editora Autêntica). 2010. 96 p.

Gênero e educação: formação continuada d@s professor@s de Ensino Fundamental I

Lúcia Aulete Búrigo Sousa¹
Mareli Eliane Graupe²

Introdução

Neste artigo apresenta-se a análise das Relações de Gênero e a Formação Continuada d@s³ professor@s sob o viés das políticas públicas de gênero. Leva-se em consideração referências a partir da década de 1990, quando foram sancionadas novas leis e diretrizes que envolvem a temática de gênero e educação. A partir disso, a escola tornou-se espaço privilegiado para desencadear discussões que incluam perspectivas pluraes para mudanças na comunidade escolar, o que pode contribuir para a redução da desigualdade de gênero.

Nessa abordagem também se articula a formação de professor@s e as relações de gênero. A formação continuada se constitui *locus* distinto, que não só serve para reflexão e discursos a respeito dessas questões, mas também para inovações e implementações no que se refere às questões de gênero no espaço escolar.

1 Lúcia Aulete Búrigo de Sousa- Mestranda no PPGE/UNIPLAC . Email luciabsousa@hotmail.com

2 Mareli Eliane Graupe- Professora no PPGE e Orientadora do projeto. Email mareligraupe@hotmail.com

3 Usa-se o símbolo @ para contemplar linguisticamente o masculino e o feminino.

Isso revela a importância desta pesquisa, no intuito de colaborar na construção do conhecimento sobre como têm sido realizados os debates em torno das desigualdades entre homens e mulheres, bem como na análise de ações governamentais na implantação das políticas públicas de gênero na área educacional brasileira.

Política pública e gênero

Conforme entende Bucci (2002, p. 94), a “[...] política pública é como um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos”. Diante disso, consideramos a política pública como mecanismo que deve promover a efetivação de direitos e reduzir as desigualdades sociais, ou seja, ajudar na construção de relações igualitárias para tod@s.

Nesse debate, Vianna e Unbehaum (2004, p. 81) posicionam-se quanto às principais políticas educacionais no Brasil na questão do gênero e da cidadania: “[...] tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito que procuram dar novos significados à prática social”.

As discussões desenvolvidas em cursos de nível superior desde os anos 1990, decorrentes de incentivos à pesquisa por parte do Estado, contribuíram para que estudos bibliográficos e pesquisas de campo colocassem em destaque tanto a necessidade de se compreender a complexidade do que significa gênero quanto a importância desse tema no desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Para Vianna e Unbehaum:

O intervalo que vai de 1998 a 2002 [...] documentos constituem um campo variado de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos como gênero, raça e direitos

humanos. [...] a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (2004, p. 2).

Nesse recorte histórico, as autoras destacam que a ótica de gênero vem ao encontro de mudanças na educação e na formação d@s professor@s, ganhando ênfase por meio de pesquisas educacionais e no campo das políticas públicas de educação.

O debate sobre igualdade de gênero inclui as diferenças entre os sexos, mas não entende o fazer dessas diferenças um motivo para a continuidade das desigualdades. Condições desiguais têm sido comum em diversos segmentos sociais, com aumento de casos de homofobia nas ruas, agressões em escolas, repúdio por parte de segmentos religiosos. Observa-se também a omissão do Estado quanto à abordagem das questões de gênero nas escolas, no sentido de promover a aceitação da diferença e a liberdade de escolha - direito legal de todo/a cidadão/a brasileiro/a.

Na Constituição Federal de 1988, entende-se a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. Esta “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa”, considerando “seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Isso a confirma como direito fundamental da nação, conforme regulamentado no Artigo 205, Cap. III, Seção 1 dessa Lei. Há possibilidades de se perceber a inclusão de gênero nesse contexto, mas de modo abstrato, que não nomeia, não define. Isso

oportuniza tanto a adoção de critérios para inserção de tod@s quanto a abstenção dessa discussão nos espaços sociais.

Após a promulgação da Constituição de 1988, foi elaborada e instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que “[...] estabelece o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como finalidades da educação” (BRASIL, 1996, p. 1).

Em 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento, surgem possibilidades de inclusão da temática de gênero nos denominados “temas transversais” e a discussão sobre gênero e sexualidade no item “Orientação Sexual”, constante do décimo volume. Ao observar esse contexto, situamos a necessidade de políticas públicas educacionais que permitam @s professor@s, por meio de formações continuadas, conhecerem e desenvolverem atividades sobre a temática em questão, no sentido de fazer valer os direitos igualitários previstos na Constituição Federal de 1988 e aos direitos educacionais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As considerações sobre gênero e sexualidade constantes nos PCN justificam a necessidade de estudantes, professor@s e famílias considerarem a importância de saber sobre os diversos aspectos relacionados a esse tema. Faz-se importante entender os três eixos propostos pelo volume que trata da “orientação sexual” para nortear a intervenção d@s professor@s e da escola no que trata do “corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids” (BRASIL, 1997, p. 28). Considerando o eixo relações de gênero, destaca-se, em sua apresentação, que ele “[...] propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 28).

Sendo assim, devemos considerar que existe um projeto por parte do Estado, a exemplo dos PCN, e que, segundo o discurso dos agentes de Estado, foi elaborada com a participação de vári@s educador@s. Os temas apresentados envolvem questões sociais de grande importância

a serem discutidas nos espaços escolares e fora deles. Nesse sentido, foi formulado quanto à questão “orientação sexual” na escola que se

Aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1997, p. 83).

Por meio de auxílios teórico-metodológicos, esse documento traz em seus volumes temáticas sociais que apresentam possibilidades de se incluir a equidade de gênero nos conteúdos curriculares.

Entendemos que o mesmo deveria ter acontecido no Plano Nacional de Educação - 2011 a 2020 -, sancionado pela Presidência da República em 2014. Contudo, algumas ações previstas no documento inicial sofreram alterações. O Plano inicial considerava a

Construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiências, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), (BRASIL, 2010, p. 56).

Se houvesse sido aprovado em todas as instâncias, do modo como foi redigido, esse documento poderia contribuir para a consolidação de políticas de gênero que priorizassem um projeto político-pedagógico participativo, fundamentado na autonomia, na promoção da qualidade social, da gestão democrática e participativa e da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, juntamente com políticas direcionadas à educação do campo.

No entanto, até a aprovação em julho de 2014, esse PNE sofreu mudanças significativas em relação ao proposto no texto original. Essas mudanças surpreenderam muit@s educador@s, principalmente quando se trata da política de gênero. Essa questão aparece somente uma vez, na meta oito. Desse modo, as modificações textuais tornaram as possibilidades de enfrentamento do preconceito e da discriminação referentes à gênero e sexualidade reduzidas e ineficazes.

Observa-se, portanto, que as políticas públicas educacionais de gênero desenvolvidas pelo Governo Federal para a educação básica ou superior direcionam-se mais à redução de ações e financiamentos dos serviços já oferecidos do que à promoção de atividades nas escolas que permitam a discussão sobre a equidade de gênero. Isso leva a pensar sobre a formação de professor@s, política pública educacional que tende a formar @s profissionais da educação para o trabalho em sala de aula.

Formação de professor@s e gênero

Conforme vem sendo observado na literatura sobre educação, a formação de professor@s possui carências e, portanto, não dá conta de questões educacionais e práticas pedagógicas significativas para alun@s e profissionais em suas atividades diárias na escola. Inbernón (2009), um dos teóricos que avalia as mudanças ocorridas, também faz uma análise bastante crítica a esse respeito, considerando aspectos negativos e positivos dos documentos legais voltados para a educação nos últimos anos do século XX, cujos reflexos são observados neste início de milênio:

Durante os anos 80-90-2000, levaram-se a cabo centenas de programas de formação permanentes do professorado, cuja análise rigorosa lança alguns deles ao cesto do lixo, mas outros apresentaram novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro (INBERNÓN, 2009, p. 12-13).

Conforme Inbernón (2009), o aumento da demanda de cursos de formação aconteceu a partir da promulgação da LDB 9.394/96⁴, o que oportunizou outros conhecimentos e propostas na perspectiva dos formadores para superar a exclusão social. Contudo, isso ainda permanece no campo das possibilidades e as formações, em alguns casos, tendem a reforçar uma máquina de profissionais que se tornam reprodutor@s de conteúdos.

Ainda nessa percepção, Imbernón considera que os processos formativos, conforme foram desenvolvidos, tentavam solucionar problemas de forma “[...] genérica, uniformes, padrões” e colocava-se ao professorado conteúdos que tendiam a resolver situações por meio de soluções genéricas. Isso permitiu incluir nas formações certas “modalidades”⁵, a

4 Conforme exposto no Artigo 62 da Lei 12796, de 14 de abril de 2013, que altera o texto da LDB 9394/96 para tratar sobre a formação docente, destaca-se que a “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” O Artigo 63 da LDB 9394/96 refere-se “[...] a programas de educação continuada para professores (as) em exercícios; programas de formação pedagógica para programas de pós-graduação lato e stricto sensu, admitindo-se ainda para as tarefas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a formação de curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

5 O termo “modalidade” de formação aqui usado refere-se à apreciação dos conteúdos e das práticas trabalhadas nos encontros formativos, conforme destacado pelo MEC (1994), de que “[...] as formas que adotam as atividades de formação dos professorados no desenvolvimento dos processos formativos, em virtude de alguns traços que se combinam de diferentes formas em cada caso”, consideram “o modo de participação (individual ou coletiva), o nível de planejamento da atividade (existência de um projeto ou não, planejamento fechado ou

exemplo do modo de participação e do nível de planejamento (2009, p. 41).

Diante da necessidade quanto ao processo de formação docente ser desenvolvido sob uma abordagem política, social, econômica e pedagógica e a função que as políticas públicas possuem em relação às formações d@s professor@s, observamos a importância de “[...] necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças” (INBERNÓN, 2009, p. 53).

Ao propormos uma educação de direitos a tod@s, com a eliminação das desigualdades quanto ao sexo (masculino-feminino), precisamos desenvolver uma formação @s profissionais da educação que fortaleça e promova mudanças em relação a gênero na prática pedagógica cotidiana desenvolvida nas escolas brasileiras.

Para Carvalho:

Ensinar e aprender sobre direitos versus desigualdades de gênero, sobre equidade versus dominação de gênero é fundamental para se construir a democracia e a felicidade humana e esse aprendizado deve ter lugar privilegiado na escola (2007, p. 21-43).

O que se observa, ainda, é que o conceito de gênero não é conhecido e nem trabalhado em nossos cotidianos escolares. Ainda somos submetidos à dominação masculina e continuamos a desenvolver práticas educativas sobre subordinação, desvantagens e vulnerabilidades.

Neste sentido, conforme Teixeira e Dumont (2009, p. 31), “[...] admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes

não etc.), os papéis e interações dos sujeitos que intervêm (organizadores e organizadoras, “especialistas”, assessores, participantes), o grau de envolvimento que exige dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferenciais com as que se desenvolvem etc” (BRASIL, 1994).

influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais”.

É importante lembrarmos a necessidade de uma extensa “[...] capacitação crítica em torno da problemática das relações de gênero, sendo via educação formal, informal e continuada, [...] alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias” (BRASIL, 2004, p. 34-35).

Consideramos a relevância de que a formação continuada de profissionais da educação seja um espaço de transformação e construção das igualdades. Esse processo precisa oportunizar ferramentas de conhecimentos, técnicas e metodologias que tornem @s professor@s crític@s e questionador@s quanto aos preconceitos e discriminações presentes na escola e em outros lugares da sociedade.

Ao observarmos as diversidades encontradas pel@s professor@s em sala de aula, seus desafios contínuos tornam-se questões fundamentais no contexto social, político e educacional, exigindo outras perspectivas e significados. De acordo com os argumentos de Silva (2003, p. 8), para @s professor@s, “[...] a doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, retificam o presente e sequestram o futuro”.

Quando falamos de formação continuada d@s professor@s em relação a gênero, o caso torna-se preocupante, pois, nas escolas, quando raramente se fala em gênero logo vem a questão do sexo, ou seja, masculino e feminino (homem-mulher), segundo uma perspectiva biologicizante. Daí a urgência de caminhos a serem percorridos no que trata das questões de gênero nos processos formativos de professor@s. De acordo com Louro,

Na tradição do humanismo ocidental, aprendemos a pensar o corpo como elemento menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesses pares, ele ocupava o lugar da natureza em oposição ao da cultura; o local do primitivo

em oposição ao do civilizado; o lado animal e instintivo em oposição ao racional ou humano. [...] o corpo, nesta lógica tradicional, não poderia ser pensado como instância da cultura ou como esfera da política. Portanto, aqueles e aquelas que se ocupavam com a educação não estavam aparentemente, preocupados com o corpo (2003, p. 7).

Ao destacar a importância dada ao corpo desde a tradição humanista, verificamos que @s professor@s permanecem a reproduzir a ideia e conceitos de corpo nos ambientes escolares. Por isso relacionamos a dificuldade em se trabalhar adequadamente essas questões, uma vez que possuímos incutidos em nossa formação cultural conceitos indissociáveis e preconceituosos, frutos da história da educação e da sociedade que prevalece em nós.

Ao pensarmos essas questões a partir da prática profissional, sentimos a necessidade de entender o modo pelo qual o governo municipal de Lages, mediante sua Secretaria de Educação, desenvolve as políticas de formação continuada de professor@s quanto às questões de gênero.

Formação continuada de professor@s em Lages e as questões de gênero

A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professor@s que se dá com Capacitações Continuadas, processo que, segundo o discurso governamental, oportunizou melhorias na qualidade d@s professor@s e no processo de ensino e aprendizagem. Essa formação está assegurada no Artigo 37, da Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, e está de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LAGES, 2014).

Conforme informação, a Secretaria de Educação do Município trabalhou em 2014 com nove formador@s que atendem @s educador@s

da rede municipal de ensino. Esses momentos são ofertados @s professor@s do Ensino Fundamental por área de conhecimento e em forma de oficinas temáticas. Cada docente é responsável por efetuar a inscrição e participar das formações, não sendo uma imposição por parte do governo municipal (LAGES, 2014).

Mudanças significativas no processo formativo em serviço se deram a partir de 2010, quando a Secretaria da Educação Municipal iniciou uma proposta de trabalho na linha da formação de Professores da Educação Infantil em serviço, por se entender o educador como sujeito “[...] responsável pelo ato de formar-se”. Conforme o discurso dos agentes de governo, “A formação continuada é uma necessidade inerente a sua profissão e deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”. Esse modo de entender a formação também levou o governo municipal a elaborar uma política pública que não fosse centrada somente no “[...] acúmulo de recursos, palestras e técnicas”, procurando promover “[...] um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção contínua de uma identidade pessoal” (LAGES, 2014).

A formação continuada dessa secretaria é feita de modo centralizado e descentralizado. Tem por objetivo a implementação de ações promotoras de aprendizagens com significados pertinentes à realidade das escolas lageanas e propostas de práticas pedagógicas “[...] que atenda [m] os pressupostos nos quais se pauta o projeto da educação”. Desse modo, a ideia inscrita nesse projeto é a de “[...] auxiliar na superação das limitações verificadas no âmbito da formação inicial, atendendo às demandas em relação à prática pedagógica da sala de aula e de projetos educativos” (LAGES, 2014). Quanto às formas de desenvolver a formação de professor@s, a Secretaria de Educação entende que:

A formação descentralizada visa à reflexão da demanda de cada unidade. Para tanto, as unidades educativas já contam com momentos de estudo no calendário escolar (Paradas Pedagógicas) assegurando, entretanto, o tempo

letivo previsto na legislação vigente. Esta formação é acompanhada pelos Orientadores e pelo Setor de Educação Infantil, através da assessoria técnica e pedagógica, junto às unidades educativas (LAGES, 2014)

Em conformidade com essa abordagem, o Plano Municipal de Educação de Lages-SC (PMEL), aprovado no dia 30 de junho de 2007, vem ao encontro da proposta da comunidade Lageana,

[...] que busca a construção de uma escola que se assente na qualidade, na cidadania e no respeito à diversidade e não um programa do Poder Público Municipal, embora este, através de seus representantes técnico-políticos, tenha a responsabilidade maior de capitanear o processo, posto que a sociedade, pela sua organização, outorgou-lhe essa função (LAGES, 2007, p. 3).

Em uma de suas diretrizes, o PME traz que a “[...] educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens” (LAGES, 2007, p. 9). Isso deve ocorrer contínua e extensivamente. As aprendizagens não estão presentes somente nas escolas, mas na família, na mídia, no lazer e outras instâncias sociais de construções de saberes e valores. Importante destacar que @s alun@s devem ser valorizad@s pelos aprendizados trazidos para o espaço escolar. A escola, sob essa perspectiva, constitui-se espaço de trocas de conhecimentos e saberes por tod@s @s profissionais envolvid@s na construção de ambientes sem estereótipos e preconceitos. Para o governo municipal de Lages, a escola tem como responsabilidade:

Oportunizar ao alunado o acesso ao conhecimento científico, relacionando-o com a sua realidade, contribuindo assim para a formação

de um cidadão que seja capaz de transformar a sociedade em seu entorno. Ela precisa fazer com que o aluno entenda a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, adotando como atitude, no seu dia a dia, a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças (LAGES, 2007, p. 9-10).

Nesse sentido, no Plano Municipal de Educação, a diretriz para o ensino fundamental ressalta a importância do trabalho da escola quanto ao reconhecimento das diversidades encontradas nos espaços escolares e principalmente na construção do cidadão ativo e participativo, ocupando espaços em segmentos políticos e sociais.

Observamos que o PME de Lages abre possibilidade para o tratamento das diversidades, contudo, a formação de professor@s não contempla de modo explícito essa questão. Não consta a palavra gênero nos documentos que tratam da formação, embora de um modo geral a expressão diversidades contemple as relações de gênero. Ressaltamos, no entanto, que há necessidade de se referir, de explicitar palavras para que isso se torne ação. Manter-se no plano da generalização oportuniza a evasiva, o deixar de lado discussões que saiam da zona de conforto e para a qual @s professor@s não estejam preparad@s para tratar com @s alun@s.

Considerações finais

Constatou-se durante a realização da análise documental dos processos de formação continuada d@s professor@s da rede Municipal de Lages (SC) que a temática de gênero não é contemplada diretamente. No entanto, o Plano de Educação municipal faz referências ao ensino que considere a diversidade, embora a palavra gênero não esteja grafada nesse documento. Quando se fala em diversidade, a questão de gênero está inclusa, porém, quando se trata de uma discussão que vem sendo relegada, velada, tratada de maneira implícita, não identificar essa

diversidade para que a escola dê mais atenção a essas questões significa contribuir para que a temática não seja incluída em pauta. Conforme nossa compreensão, não deixar claro a professor@s e formador@s o que é necessário discutir e refletir sobre gênero abre possibilidades para que esse tema não seja abordado.

Parte-se do entendimento de que estudar as questões de gênero no campo da formação continuada implica em discutir com professor@s, alun@s e demais membros da comunidade escolar os diferentes valores e símbolos em prol da desconstrução de hierarquias entre os sexos. Mediante essas ações, pode-se oportunizar o desenvolvimento de referências teórico-metodológicas que auxiliem na construção de uma sociedade igualitária.

A escola poderá possibilitar, então, a desconstrução e re-construção de conceitos, padrões e competências, propósitos importantes para a propagação de alun@s participativ@s, crític@s, libert@s de estereótipos que fazem parte de uma cultura secular e que necessita ser ultrapassada. Desse modo, os processos formativos, sejam de professor@s sejam de alun@s de escolas públicas de ensino básico, podem seguir em direção à superação das desigualdades e discriminações de gênero, cor e raça, entre outras questões que envolvem o contexto escolar e continuam a provocar conflitos gerados pela não aceitação do diferente e a negação dos direitos cidadãos conforme proposto na legislação brasileira desde 1988.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que “aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. 54ª legislatura, 4ª sessão legislativa ordinária. Ata da 48ª Reunião Ordinária realizada em 22 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/ordemdodia/integras/1248059.htm>>. Acesso em: 16 set. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Barueri, SP: Manole, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 25 set. 2013.

BRASIL. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial para Mulheres, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Direito administrativo e políticas públicas. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/politicas_publicas_e_direito_administrativo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

CARVALHO, Maria E. P. de. Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org). Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

INBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LAGES. Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá providências. **JusBrasil**, [S.I.]. Disponível em: <<http://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1010977/lei-3444-07>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LAGES. Plano Municipal de Educação de Lages. Disponível em: <<http://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/1010977/lei-3444-07>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LAGES. Secretaria da Educação. Projeto Formação Continuada, 2014. Disponível em: <http://www.seml.com.br/formacao_continuada.php>. Acesso em: 22 set. 2014.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Betsaida Martins. Adla Dumont & Adilson (Orgs.). Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e proposta para a ação docente. Araraquara, SP: Juqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FUNDEP, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: 15 nov. 2013.

O projeto saúde e prevenção nas escolas como uma biopolítica da população: uma análise das narrativas das/os multiplicadoras/es

Cristiane Barbosa Soares¹
Fabiane Ferreira da Silva²

Apontamentos Iniciais

Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou os discursos utilizados pelo projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) ao abordar a temática sexualidade nas escolas do município de Uruguaiana/RS, através das narrativas produzidas por suas/seus professoras/es multiplicadoras/es. Ancoradas metodologicamente na investigação narrativa a partir dos pressupostos de Jorge Larrosa (1996) e de Michael Connelly e Jean Clandinin (1995), realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com multiplicadoras/es do SPE. A pesquisa justifica-se em função da necessidade de produzir conhecimentos sobre as políticas públicas desenvolvidas no ambiente escolar. No contexto deste artigo, problematizamos a importância do SPE nas escolas do município na visão das/os participantes do estudo, como uma biopolítica de controle da população. Nas análises das entrevistas evidenciamos que as/os multiplicadoras/es defendem a importância do SPE no âmbito escolar a fim de promover a saúde sexual e reprodutiva, reduzindo a vulnerabilidade das/os jovens

1 Universidade Federal do Pampa – Unipampa. cristi.soa@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa – Unipampa. fabianeunipampa@gmail.com

às DST e os índices de gravidez na adolescência, bem como propõe seu objetivo, através de estratégias de regulação e disciplinamento.

Nesta perspectiva, entendemos que as ações do SPE tratam-se de um processo educativo que conduz comportamentos a serem seguidos e vem atuando como um mecanismo de regulação e governo da população, a qual tem, como matriz, a biopolítica exercida por meio de biopoderes colocados em funcionamento por diversas instâncias sociais, tais como as escolas (VEIGA-NETO, 2006). Tais entendimentos nos possibilitam pensar o SPE a partir da noção foucaultiana de biopolítica e biopoder como uma estratégia regulamentadora da população, ou seja, uma tecnologia de poder.

Para Foucault, a biopolítica é “a maneira pela qual se tentou no século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidades, raça...” (1997, p. 89). Neste sentido, Silva e Ribeiro (2010) apontam que “biopolítica efetiva-se por meio do biopoder (poder sobre a vida), uma tecnologia de poder que atua sobre os indivíduos, mas não sobre o indivíduo em particular e, sim, enquanto membro de um grupo ou coletividade”, ou seja, a população. Operando conjuntamente com essa tecnologia, existe outra, a disciplinar, dirigida ao corpo individual, regulando-o através do controle do mesmo, nos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (FOUCAULT, 2003, 2005, 2006). Essa outra tecnologia de poder é “centrada no corpo e produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 2005, p. 297).

A partir de tais entendimentos, argumentamos que as ações desenvolvidas pelo projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, que visam reduzir os índices de gravidez na adolescência promovendo a saúde sexual e reprodutiva das/os adolescentes, atuam como mecanismos que governam a população e disciplinam os corpos individuais. Trata-se de um processo educativo que ao, interferir nas escolhas pessoais das/os adolescentes sobre como podem ou devem agir, institui comportamentos a serem seguidos pela população.

Para organizar este texto tomamos dois elementos de análise das narrativas: as ações das/os professoras/es multiplicadoras/es na escola e a importância do projeto para a escola e para as/os alunas/os segundo a visão das/os participantes do estudo. Desta forma, constituímos a escrita deste artigo contextualizando o projeto SPE, o apresentando no município de Uruguaiana, e discutindo brevemente o conceito de biopoder como uma tecnologia de poder empregada no governo da população, a fim de entender como o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas age sobre os indivíduos, especialmente as/os adolescentes, buscando a promoção da saúde sexual e reprodutiva desse segmento da população.

O projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral das/os estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. O SPE foi criado em 2003 por iniciativa do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, com apoio técnico da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). Orientado pelo Decreto Presidencial nº. 6.286, de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria n. 1.861, de 04 de setembro de 2007, o projeto representa um importante marco na integração saúde-educação no Brasil e privilegia a escola como espaço para articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens. Atualmente o projeto conta com o apoio da UNESCO, do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e do UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas, no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação das ações desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2008).

Alicerçado em uma demanda da população, o projeto foi implantado nos vinte e seis (26) estados brasileiros, no Distrito Federal e em aproximadamente seiscentos (600) municípios. Abrangendo os três níveis da federação: federal, estadual e municipal, o projeto articula

educação, saúde e demais instâncias cujas ações repercutem na formação de adolescentes e jovens. Trazendo como objetivo central,

(...) a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DST), à infecção pelo HIV, à AIDS e à gravidez não planejada, por meio do desenvolvimento articulado de ações no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde.

(BRASIL, 2008, p. 8).

Nesta perspectiva, busca alcançar ações intersetoriais efetivas e inovadoras envolvendo escolas e serviços de saúde no desafio de trabalhar os temas relacionados à educação para a sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, prevenção e promoção da saúde, entre outros. De acordo com Gomes e Vieira (2010), o envolvimento de jovens fazendo educação de pares, formação conjunta de profissionais de educação e saúde, produção de materiais de referências, disponibilização de preservativos, bem como, compartilhamento de experiências locais, são algumas das estratégias desenvolvidas pelo projeto para atingir e envolver a comunidade escolar como um todo – pais, adolescentes, professoras/es, funcionárias/os.

O município de Uruguaiana é um dos municípios brasileiros onde o projeto SPE atua. O município está situado na microrregião campanha ocidental, do estado do Rio Grande do Sul, limitando-se ao norte com o município de Itaqui, ao sul com a República Oriental do Uruguai, ao leste com Alegrete e Quaraí e a oeste com a República Argentina, estando distante seiscentos e trinta e quatro quilômetros (634 km) da capital do Estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Uruguaiana possui uma área de cinco mil, setecentos e dezesseis quilômetros quadrados (5.716 Km²), e uma população de vinte e cinco mil, quinhentos e sete (125.507) habitantes. De acordo com Moreira (2012), o município foi convidado pela Secretaria Estadual de Educação para participar do projeto SPE em 2006. A partir

deste convite houve a criação do Grupo Gestor Municipal (GGM) que elaborou um projeto municipal com ações que iniciaram a sua implantação em 2007. Segundo dados disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação o município conta com setenta e seis (76) escolas entre as redes públicas – municipal e estadual - e privadas, destas, segundo informações da coordenação do GGM, integram o projeto SPE trinta e nove (39) escolas das redes de educação básica de ensino estadual e municipal.

O GGM adotou como estratégia trabalhar com professoras/es, adolescentes multiplicadoras/es, de forma que cada escola tenha uma/um professora/professor multiplicadora/multiplicador que represente o projeto. As/Os professoras/es multiplicadoras/es são indicadas/os por sua escola ou se candidatam voluntariamente a participar do projeto. Assim, cada escola que compõe o SPE tem a/o sua/seu representante e esta/e organiza a sua equipe de adolescentes multiplicadoras/es. Ainda, o projeto trabalha com o ambulatório da/o adolescente, cujo atendimento ocorre no posto de saúde central do município uma vez por semana pela médica que compõe o GGM. Desta forma, quando alguma/algum adolescente das escolas, que compõe o SPE, sente necessidade em abordar algum assunto relacionado à sexualidade, pode procurar as/os professoras/es multiplicadoras/es do projeto de suas escolas que, ao diagnosticar a situação apresentada poderá encaminhar esta/e adolescente ao ambulatório, para atendimento clínico.

O projeto SPE, em Uruguaiana, desenvolve seu trabalho de forma a integrar a educação com a saúde pública no município. Através de encontros mensais com duração de quatro horas, o GGM oferece capacitações permanentes às/aos professoras/es multiplicadoras/es durante o ano letivo. Os temas dos encontros são elaborados a partir das sugestões das/os estudantes (ciclo vital, anatomia e fisiologia feminina e masculina, namoro, relação sexual, homossexualidade, gênero, métodos contraceptivos, aborto, gravidez na adolescência, DST e AIDS, violência sexual, adolescência, sexualidade, homofobia, racismo, entre outros), das/os professoras/es multiplicadoras/es, das dúvidas referentes a situações vivenciadas na escola e de acordo com as datas de campanhas

de saúde da população. Além das capacitações mensais do GGM, as/os professoras/es multiplicadoras/es têm a possibilidade de participar de cursos de formação continuada, ofertados pela instituição de ensino superior presente no município.

Percebemos que os discursos e práticas do GGM estão imbricados por questões que dizem respeito as preocupações da sociedade, destacando-se as questões: biológicas e socioculturais no âmbito escolar e que essas questões/preocupações norteiam as ações das/os professoras/es multiplicadoras/es dentro do âmbito escolar. Neste contexto, compreendemos que o projeto caracteriza-se como um mecanismo, que através de suas ações, (re)afirma e valoriza determinadas representações com seus discursos e práticas sobre a sexualidade dinamizados no contexto escolar.

O contexto biopolítico do projeto saúde e prevenção nas escolas

Assumir a tarefa de aceitar as instigantes provocações de Michel Foucault sobre a temática do governo da vida e das populações não torna o caminho fácil, pois isto implica em desnaturalizar o que muitas vezes é tomado como natural. Com isso, a primeira preocupação de Foucault foi compreender como os mecanismos de poder produzem sujeitos dóceis, disciplinados, governáveis. Segundo Foucault (2003; 2005), na medida em que o poder soberano tornou-se inoperante para governar o corpo social, em meio à emergência da população surgem, na contemporaneidade, tecnologias de poder que centram suas ações sobre a vida dos indivíduos: o poder disciplinar, que atua sobre os corpos individuais, e o biopoder, que atua sobre a população, por meio de estratégias reguladoras. Veiga-Neto (2006, p. 99) explica que “o biopoder funciona como um amálgama para aquelas conexões entre população, povo e nação, enquanto biopolítica funciona como uma racionalidade que as promove, justifica, administra e potencializa.”

Como trazem Silva e Ribeiro (2010, p. 76) “o poder disciplinar vem atuando desde o século XVII, enquanto um conjunto de técnicas

sutis e contínuas direcionadas ao corpo”, o qual ao inscrever os gestos, atitudes, comportamentos, etc., disciplina e conforma o corpo tornando-o dócil, útil, submisso aos outros e a si mesmo, possibilita o crescimento da utilidade e o controle dos indivíduos (FOUCAULT, 2005, 2006). O biopoder, instaurado no final do século XVIII, refere-se aos mecanismos empregados para controlar os fenômenos da população enquanto espécie. Para Foucault, a vida biológica tornou-se um evento político, passando a biopolítica a se ocupar com os fenômenos coletivos da população. Assim, a biopolítica lida com um novo corpo, um corpo múltiplo, “lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 292-293).

Para ilustrar como as ações do projeto são produzidas, na tentativa de disciplinamento, de controle da população daquele e/ou deste contexto social, apresentamos a narrativa de uma participante da pesquisa que ao descrever a importância do projeto para a sua comunidade, e a justificativa para o desenvolvimento de ações, relata:

As ações como multiplicadora aqui se fazem importantes, pois a comunidade é bem difícil e a gente justifica o desenvolvimento do trabalho justamente pela região apresentar esses problemas de alto índice de gravidez na adolescência, de abuso e exploração sexual que aqui na área é bastante. (Professora Multiplicadora SB)

Desta forma, a explicitação dos “problemas” que a comunidade enfrenta de gravidez na adolescência, abuso e exploração sexual na visão da multiplicadora tem efeito prático, uma vez que são através deles que algumas estratégias e mecanismos de controle são desenvolvidos (FOUCAULT, 2005). Assim, mediante estas problemáticas centrais que interferem no contexto social daquela e/ou desta população é que as ações das/os professoras/es multiplicadoras/es no âmbito de sua comunidade serão produzidas e desencadeadas na tentativa de estabelecer estratégias de controle sobre a educação e a saúde coletiva da população.

Segundo Foucault (2003), a sexualidade encontra-se na articulação entre o poder disciplinar e o biopoder, na medida em que é direcionada aos sujeitos uma série de procedimentos, tais como a vigilância, os controles constantes, as disposições espaciais, os exames médicos ou psicológicos, a confissão.

Algumas das ações do Saúde e Prevenção nas Escolas são pontuais, como a campanha: Te liga gravidez tem hora, que a gente fica mais pontual na questão da prevenção a gravidez na adolescência e a campanha Dezembro Vermelho, onde desenvolvemos atividades de prevenção à AIDS durante todo o mês de dezembro, com ações nas escolas e ações na cidade como um todo, através de uma caminhada, distribuições de panfletos informativos no dia primeiro de dezembro que é o dia mundial de luta contra a AIDS. Mas, desenvolvemos outros trabalhos com questões relacionadas a sexualidade, prevenção de DSTs e isso durante todo o ano letivo, obedecendo o calendário da escola e o planejamento que fazemos. (Professora Multiplicadora EB)

Desta forma, entendemos que as ações das/os multiplicadoras/es do projeto SPE atuam como uma série de micropoderes sobre o corpo; como as intervenções, as medidas massivas e campanhas que visam todo o corpo social. Portanto, podemos compreender que a sexualidade é acesso tanto à vida do corpo quanto à vida da espécie.

Segundo Foucault (2005), a partir da extrema valorização médica da sexualidade, século XIX, emergiu o entendimento segundo o qual a sexualidade, quando não é disciplinada e regulada, gera efeitos punitivos “sobre o corpo indisciplinado que é imediatamente punido por todas as doenças individuais que o devasso sexual atrai sobre si”, e sobre a população (FOUCAULT, 2005, p. 301). Como percebemos nas narrativas de participantes da pesquisa, quando relatam sobre o alcance de suas ações como multiplicadoras/es para o controle daquele contexto, para o disciplinamento daqueles sujeitos e a interferência punitiva em um corpo individual não disciplinado.

Para tu teres uma ideia quando eu retornei pra cá, eu estive por dois anos fora da escola, eu retornei em julho de 2012. Quando eu retornei, nós tínhamos quatro adolescentes grávidas já no ano passado nós tivemos uma, que já estava grávida e teve o bebê, e esse ano uma também. É assim que percebemos a importância das ações do projeto, nos números que conseguimos reduzir de adolescentes grávidas aqui da escola, como elas entendem o projeto e como o projeto interfere positivamente na vida desses adolescentes. (Professora Multiplicadora SG)

Não vou te dizer que a gente consiga atingir 100%, que a gente não consegue! Até porque a comunidade aqui ela é bem difícil, tem outros fatores, questões da desestrutura familiar é bem forte. Mas, a gente percebe que tem muitos/as alunos/as que acabam se desenvolvendo de uma forma mais saudável em função do SPE, acho que muitas coisas, muitos problemas eles conseguem evitar em função das informações que eles recebem aqui na escola. (Professora Multiplicadora SB)

É interessante olhar para as narrativas e perceber como as estratégias do SPE interferem no corpo individual e no contexto da população. No entanto, ao mesmo tempo é importante pensar que tais ações não têm efeito prático e/ou imediato no corpo social, já que para que a biopolítica funcione o sujeito precisa ter sido instigado, interpelado de alguma forma, seja por campanhas massivas (Te liga gravidez tem hora!; Vacinação contra o HPV; Aleitamento Materno; Novembro Azul, Dezembro Vermelho; entre outros) e/ou disciplinado por alguma instância social (família, igreja, mídia, escola...) em algum dado momento da vida.

A partir de tais narrativas, percebe-se a intensificação das tecnologias voltadas ao disciplinamento dos corpos adolescente que, através de mecanismos de saber-poder, objetivam a educação e promoção da saúde sexual e reprodutiva, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e redução dos índices de gravidez na adolescência.

Com isso, percebemos que as ações, sejam elas pontuais ou contínuas, das/os multiplicadoras/es do projeto SPE tratam-se de uma estratégia que convoca o sujeito a refletir sobre suas ações, participar, a gerir sua própria vida de uma forma positiva inerente à produtividade do poder tal como desenvolve Foucault (2003). Logo, pensar este projeto a partir da perspectiva foucaultiana compreende tratá-lo como mecanismo que visa se encarregar de gerir a vida desta população ao qual destina-se.

Enfim...

Por entendermos que as práticas existentes na escola contribuem para definir as formas pelas quais os significados são produzidos e pelas quais as identidades são constituídas, ao analisar as narrativas das/os multiplicadoras/es do SPE em Uruguaiana, nossos olhares foram instigados a perceber as ações educativas do projeto como uma tecnologia do poder que atua no controle e disciplinamento de determinados segmentos da população.

Tem-se, assim, que os processos de constituição do SPE, como uma política pública presente no ambiente escolar, e seus desdobramentos atuam na ordem dos dispositivos disciplinares. Tal política pública é implementada e operada no sentido de controlar a população, assim como para gerenciar os riscos gerados por elas, agindo no sentido de fazer viver, de aumentar a vida desses sujeitos.

As discussões que buscamos fazer não se tratam de ir contra as estratégias do projeto, mas pensar o projeto como produtivo na perspectiva foucaultiana, ou seja, buscamos mostrar que suas ações possibilitam pensar de forma mais ampla algumas das redes de poder que são operacionalizadas na sociedade no sentido de disciplinar os corpos e gerenciar a população. Com isso, não significa que estejamos contestando a importância do projeto e suas ações, o que buscamos foi discutir seu funcionamento como uma biopolítica que centra suas ações sobre a vida dos indivíduos.

Desta forma, percebemos que problematizar as biopolíticas torna-se necessário, na medida em que compreendemos que os sujeitos são subjetivados e objetivados através de diversos discursos e práticas socio-culturais que estão ensinando determinados modos de perceber e agir sobre o corpo de acordo com determinados discursos e regras. Assim, as estratégias regulamentadoras do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas convocam os sujeitos a participar, a refletir sobre suas ações e a exercer o governo de si. Entendemos, assim, que as ações do projeto se mostram como um mecanismo implementado pela biopolítica, que busca controlar fatos fortuitos disciplinando e regulando a sexualidade da população local.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 24 p.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em 29 nov. 2014.

CONNELLY, Michael; CLANDINNIN, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. P. 11- 59.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMES, Maria Rebeca Otero; VIEIRA, Nadjanara. Saúde e Prevenção nas Escolas:

promovendo a educação em sexualidade no Brasil. **Revista Tempus Actas em Saúde Coletiva**, 2010. P. 145-157

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades@. IBGE, 2010. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=432240> >. Acesso em: 30 jun. 2014.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiência de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

MOREIRA, Betina et al. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (REEC)** v. 10, n.1, 64-83. 2011. Disponível em: <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen10/ART4_Vol10_N1.pdf> Acessado em: 30 jun. 2014.

SILVA, Fabiane Ferreira da. RIBEIRO, Paula Regina Costa. Políticas e campanhas de saúde estratégias de governo da população. In: HENNING, Paula Corrêa. GARRÉ, Bárbara Hess. LUVIELMO, Marisa de Mello. (Orgs.). **Biopolítica e governamentalidade: modos de fazer e gerenciar a educação contemporânea**. Rio Grande: FURG, 2010. p. 74 – 87.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopolítica, Estado Moderno e Inclusão na Escola. **Cadernos IHU em formação**. São Leopoldo, UNISINOS, ano 2, n.7, p. 98-101, 2006.

Elx é [gay/lésbica] e estamos bem com isso. A produção de(in)visibilidades no próprio gesto de dar a ver os corpos em uma propaganda portuguesa.

Aracy Ernst-Pereira¹
Marchiori Quadrado de Quevedo²

Considerações iniciais - ou: práticas excludentes em tempos de inclusão

O presente trabalho visa a empreender um gesto de interpretação de dois cartazes de uma campanha portuguesa contra o bullying homofóbico nas escolas do país, que nos chamaram à atenção em virtude das notórias diferenças entre a representação visual dos rapazes e das moças. Para tanto, recorreremos ao dispositivo teórico da Análise de Discurso (AD) na tradição de Michel Pêcheux e ao dispositivo analítico desenvolvido por Quevedo (2012) a partir das pistas interpretativas excesso, falta e estranhamento, (cf. ERNST-PEREIRA, 2009).

Como ponto de partida, pretendemos conceituar homofobia de acordo com Borrillo, para quem ela se constitui como a hostilidade

1 Professor mestre do Instituto Federal Sul-rio-grandense de educação, ciência e tecnologia, doutorando Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e membro do EAD- UCPel. E-mail: marchioriquevedo@gmail.com

2 Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e coordenadora do Laboratório de Estudos em Análise de Discurso (LEAD-UCPel). E-mail:aracyep@terra.com.br

general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica del sexismo, la homofobia rechaza también a todos los que no se conforman con el papel predeterminedo por su sexo biológico. Construcción ideológica consistente en la promoción de una forma de sexualidad (hetero) en detrimento de otra (homo), la homofobia organiza una jerarquización de las sexualidades y extrae de ella consecuencias políticas. (2001, p. 36).

Essa hostilidade ostensiva ou velada dirigida aos homossexuais materializa-se nas ações quotidianas de socialização realizadas no âmbito escolar como práticas que vão do isolamento do colega homossexual à violência física (potencial na ameaça ou mesmo efetivada), passando pela violência simbólica do escárnio implícito ou explícito. Tal fato, embora devesse ser estranho à escola - por ser esse um espaço de educação formal, mas também convivial -, encontra ali terreno fértil para se desenvolver, revelando o despreparo do aparelho escolar para lidar com a maior visibilidade da questão de gênero, conforme nos aponta Louro:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual [...], a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade,

o lugar do desconhecimento e da ignorância.
(2000, p. 30).

Com bem ainda aponta a autora em outra obra, essa prática política de desconsideração do homossexual - tanto como sujeito individualizado pelo Estado, cidadão (ao qual são garantidos direitos) quanto como sujeito histórico (que se organiza a partir de outras modalidades de subjetivação), funciona pelo silenciamento (e, dado o sucesso dessa prática, de “eliminação” do diferente). Sua função social higienizadora é, por um lado, a da interdição do desejo (do e pelo homossexual) e, por outro, “a garantia da norma” (LOURO, 1997, p. 68).

A *norma* a que se refere Louro não é outra senão uma concepção heterocentrista, cujos fundamentos ideológicos encontram materialidade que oscila do heteronormativismo (projeção desses fundamentos nos campos moral e legal, produzindo dados efeitos de sentido, como, respectivamente, por exemplo, a naturalização de relações heterossexuais e a proibição do estatuto de casamento às uniões homoafetivas) ao machismo. No discurso machista, temos o que poderíamos considerar uma espécie de hiperespecialização dos papéis sociais.

Dessarte, o machismo - que, para Castañeda, se define por um “conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: [...] a polarização dos sexos [e] a superioridade do masculino” (2006, p. 16) -, estabelece uma relação dessimétrica que irmana duas minorias. E produz, pelo atravessamento de discursos outros (cientificamente datados, como o biologicista lombrosiano ou o geneticista; atemporais, como o cristão etc.), as evidências que sustentam seu ideário de superioridade masculina.

Os tempos hodiernos, embora apresentem avanços na garantia dos direitos aos homossexuais (e cabe aqui recordar que, na atualidade, a discriminação por expressão sexual encontra antídoto jurídico), são palco de retrocessos mesmo no ordenamento legal, como a interdição da discussão de gênero no Plano Nacional de Educação. Sob o signo da contradição, o hoje convive com o fluxo de milhares de pessoas nas paradas gays espalhadas pelo Brasil e os linchamentos homofóbicos no

seio das cidades onde predominantemente pulsa a vida cultural do país ou o histrionismo reacionário nos plenários e palanques. Portanto, cabe a ressalva com a qual finalizamos esta seção:

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21)

A imagem como objeto em AD

Quando se fala no senso comum em imagens, a discussão parece estar restrita a duas espécies delas: as **imagens** que vemos mediante um artefato cultural (uma foto, por exemplo), e as que se produzem no nosso pensamento (a imagem que temos do brasileiro, por exemplo). Se as segundas nos parecem bem contempladas na teoria da AD, a partir do conceito de formações imaginárias - uma vez que a imagem de brasileiro é um imaginário heteróclito cuja cada divisão objetiva é facilmente relacionada a uma posição-sujeito que a avaliza -, nas primeiras parecem-nos ressoar qualquer resquício de neopositivismo.

Isso nos parece bastante evidente quando se considera que a imagem que vemos por meio de um dispositivo textual (uma foto, por exemplo) é fruto de um, como diria Pêcheux (1995), consenso intersubjetivo. Isto é, todos veríamos a mesma imagem, embora produzamos leituras diferentes. Antes mesmo de discutirmos um gesto de interpretação do cartaz, nosso objetivo é problematizarmos a partir das seguintes perguntas: de fato, vemos a mesma imagem? Admiti-lo não seria o mesmo que assumir, no que tange ao visual, o pressuposto de transparência que negamos à escrita?

Para tal discussão, recorreremos uma vez mais à reflexão de Quevedo (2012), na qual se diferencia a imagem concreta, objeto de trocas sociais (fotografias, charges, ilustrações, pinturas etc.) - que chamamos imagem-OE (imagem-objeto empírico) - e a imagem historicamente significada, produzida pelo nosso olhar sobreposta a essa imagem empírica. Admitido esse ponto, consideramos rechaçado o mal disfarçado pressuposto neopositivista de uma imagem neutra anterior à divisão do trabalho de leitura, à qual se sobreporiam opacidades temporãs. O pressuposto de que partimos aqui é de uma divisão radicalmente constitutiva, realmente inscrita na objetividade material contraditória de todo produto do discurso (como o são as imagens), e de uma assunção da opacidade material que pretira, sob a alegação do consenso, a admissão de uma posição interpretativa.

Dito isso, cumpre observar que, quando vemos todos a mesma imagem (a foto de um automóvel, por exemplo), o consenso não está na existência do objeto fora do discurso (um humano sem contato com a “civilização” poderia ver outra coisa ou simplesmente não vê-lo). Está sim no nosso olhar, como gesto de interpretação que alude, na condição de objeto teórico da AD, não a um ato do indivíduo, mas a uma prática de significação e a um sujeito inscritos na história.

Assim sendo, o gesto de olhar - e mesmo o anterior, o de ver - é fundamentalmente um trabalho de leitura e, como tal, realizado sempre por um sujeito histórico, atualizado no sujeito empírico/indivíduo, a partir de uma dada posição de interpretação e sob dadas condições de produção. Essa leitura mobiliza uma memória discursiva, a qual incide em um dado feixe de representações do Imaginário. Conforme Pêcheux, a memória discursiva é o que,

face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os „implícitos» (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (1999, p. 52).

A imagem não apenas funciona, conforme afirma Pêcheux, como “um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (1999, p. 51), mas também como uma materialidade a ser desopacizada mediante um investimento de significação, que Mariani chamou um “trabalho de leitura” (apud FONSECA, 2008, p. 6). No sintagma utilizado pela autora, reverbera a posição materialista, a partir da qual a palavra “trabalho” remonta à (re)produção/transformação de um Imaginário. Nesse ponto, a positiva ambiguidade de imagem se nos revela produtiva, visto que assumem um só corpo material, na casa de espelhos de sua equivocidade, a imagem como objeto empírico, a imagem como leitura e a imagem como representação simbólica.

O que doravante chamaremos imagem é, incontornavelmente, um trabalho/investimento de significação sempre sobreposto à imagem-OE. Tendo por escopo justamente esse investimento significativo, o dispositivo teórico-analítico deve atravessar a imagem em sua opacidade historicizad(or)a, reparando-a. Aqui usamos *reparar* conforme o sentido que desenvolvemos em Quevedo (2012): reparar funciona significativamente por oposição a ver/olhar, referindo-se tanto a valer-se de um dispositivo metainterpretativo, que interroga a própria interpretação e as suas evidências, quanto a restaurar o processo discursivo que autoriza, legitima uma leitura e não outra.

Desse modo, o reparo dá-se justamente no trajeto de leitura previsto (ainda que falível), em determinada formação discursiva, para aquela imagem; na memória em que se estabelece para aquela imagem-texto a condição do legível (visível) em relação ao próprio legível (visível). Resta assim inadmissível postular que todos veríamos uma mesma imagem, em lugar de considerar que, algumas ou muitas vezes, estamos todos sujeitos ao mesmo trabalho de leitura. Somos atualizações, em forte relação parafrástica, de uma forma-sujeito histórica.

A imagem empírica é, para a imagem, não só esse objeto de troca social senão também o produto de uma operação de textualização, a qual, como recordamos a partir de Orlandi (1999), é condição *sine qua non* para a circulação dos discursos. Malgrado, em seu âmbito discursivo, a imagem seja tecida em sua opacidade e equivocidade pelo

apagamento das suas condições de produção, a imagem na condição de um efeito-texto submete-se aos mesmos efeitos a que se submete o texto verbal. Assim, também a imagem se nos apresenta sob o efeito de completude, de fechamento, de coerência, de transparência, de inequivocidade etc.

Gerada e gerida discursivamente, devemos admitir que o que a imagem “mostra”, o seu “visível”, não lhe é intrínseco, mas sim (sobre) determinado pela formação discursiva (FD) a partir da qual o sujeito histórico a produz. Se a FD “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), por extensão devemos admitir que ela também determina o que pode e deve ser visto, e isso só significa pelo confronto com a presença-ausente do que ali não está, do que não pode ser visto. O que vemos funciona por aquilo que concerta com o que podemos ver, por aquilo que opõe ao que não podemos e por aquilo em cujo lugar está.

Longe de ser um enquadramento consensual do olhar, uma imagem é produzida a partir da projeção em um suporte textual de um olhar sobredeterminado, que busca administrar (ainda que em um processo falível) - a um outro olhar, outro sujeito -, essa tensa zona de (in)visibilidades. O que entendemos próprio ao dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso - e aquilo a que nos propomos neste trabalho - é produzir um gesto de análise que objetive desnaturalizar a superposição da imagem à imagem-OE, desacomodando assim esse jogo de sentidos.

Essa concepção de imagem parece-nos atender aos princípios da AD, pois convoca o sujeito (em sua acepção discursiva) à produção da imagem, à medida que ele é dela radicalmente constitutivo. Se, em termos empíricos ou nos alhures teóricos, postula-se um sujeito individual ou social que recebe uma imagem, não nos parece ser este o objeto da análise de discurso. A imagem nunca é exterior ao sujeito, mas sim a materialidade de um jogo de sentidos entre os lugares dos sujeitos colocados nas posições de emissor e de receptor, o produto discursivo de uma relação de forças entre esses lugares.

Gesto de análise - sobre o isso com o que esta(r)amos bem

Observemos estas duas peças publicitárias, criadas pela designer Vanessa Silva para a portuguesa Rede Ex Aequo e financiadas pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), via Programa EEA Grants e pelo Instituto Português da Juventude³. Ressalte-se que a iniciativa enfrentou obstáculos para chegar às escolas⁴.



Figura 1 – Contra o bullying homofóbico⁵

3 Disponível em: < <http://dezanove.pt/104417.html> > Acesso em: 29 out.2014.

4 Disponível em: < <http://moradasdedeus.blogspot.com.br/2011/02/ministerio-da-educacao-trava-na-luta.html> > Acesso em: 28 out. 2014.

5 Disponível em: < <http://claudiopicazio.blogspot.com.br/2011/04/campanha-portuguesa-contrabullying.html> > Acesso em: 28 out. 2014.

Percebemos entre ambas a reiteração de alguns elementos, notadamente o número de participantes de cada cena, sendo que um “ele”/”ela” é definido(a) como homossexual e aos outros dois (referidos pelo impreciso “nós” - são somente os dois ou são todos os alunos da escola? Se pensarmos que a campanha publicitária significa pela materialização de um discurso de conscientização escolar, a partir de uma FDX (x por “homossexual”, “anti-homofóbica” ou algo próximo), podemos postular que haja saberes de um sujeito x que se repetem em ambas as peças textuais. Podemos postular serem as posições ocupadas por esse sujeito diferentes em uma e em outra, visto que, na primeira, ocupa a posição-sujeito homossexual masculino e, na segunda, a homossexual feminina.

Malgrado as diferenças não sejam significativas, uma vez que o discurso afirmado é de luta contra o preconceito, percebemos nuances entre as duas posições- sujeito. Isso se dá tanto na formulação verbal (o homossexual masculino é designado por «gay» - expressão designativa inespecífica de gênero; a homossexual feminina, por «lésbica» - em que há marca de gênero e teor semântico mais negativo) quanto na visual (as amigas da homossexual estão bem mais fisicamente próximas a ela, em comparação à distância entre os rapazes na outra peça textual).

Tais nuances creditamos às diferentes posições ocupadas pelo sujeito no âmbito de uma mesma FD, visto que, ao evocar traços de sua exterioridade específica - no caso, as diferenças no tratamento dado aos gêneros masculino e feminino -, reproduz tal dessimetria em seu próprio discurso, constituindo o discurso sobre o homossexual de cada gênero. A materialidade ideológica dessa dessimetria perpassa - ou, em melhores palavras, constitui - a textualização verbal e visual que observamos na peça.

Embora tal fato, o sujeito não se descaracteriza como um sujeito defensor dos direitos dos homossexuais; apenas há deslizamentos de sentidos entre um cartaz e outro. Entre os textos, atualizações do dizível naquela FD, interpretamos uma relação parafrástica, em que há uma repetição formal da memória (ORLANDI, 1999). Não é repetição mnemônica, porque é um dizer com outras imagens; tampouco repetição histórica, porque não estabelece ponto de ruptura com uma «matriz».

Retomando o trabalho de Ernst-Pereira (2009, p.3), observemos o que a autora tem a nos ensinar sobre uma outra pista à qual o analista deve estar atento.

a) a falta - estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida inclusive pela gramática, que podem (ou não) ser resgatadas pelo sujeito-interlocutor; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor. No primeiro caso, ela se constitui num lugar em que são criadas zonas de obscuridade e incompletude na cadeia significativa com fins ideológicos determinados; no segundo, cria um vazio que visa, na maioria das vezes, encobrir pressupostos ideológicos ameaçadores.

Com a autora, vemos que a falta é um conceito que fundamenta a observação tanto do intra quanto do interdiscurso. Em nosso objeto específico, o texto visual, tal conceito se encaixa sobremaneira, pois se constitui em uma ferramenta para tratar, em palavras althusserianas, um não ver interior ao próprio ver, acedendo ao processo discursivo que naturaliza a falta, através do mecanismo ideológico que, conforme Orlandi (1999), é um saturador de objetos, um excesso de sentidos. É com vistas a atingir essa contradição material entre o que falta na materialidade como produto do excesso ideológico que tentaremos aplicar a orientação de Ernst-Pereira à formulação visual, buscando o que ali significa por não estar.

À descrição básica, já feita em seção anterior, acrescentaremos elementos que nos parecem depor contra a mensagem de conscientização urdida pelas formulações verbal e visual da propaganda. Começemos pelas SDs verbais. Tomemos como SD verbal 1 o enunciado “Ele é gay e estamos bem com isso”.

A posição-sujeito que ali enuncia não é o homossexual; este tem sua voz silenciada e é construído no e pelo imaginário do heterossexual, o que instaura a dúvida: «ele» afirmou ser gay ou é a posição-sujeito autor do cartaz que assim o identifica? Essa posição-sujeito é supostamente heterossexual e enuncia sobre esse outro, identificando- o gay, velando ou mesmo interditando o discurso identitário do próprio homossexual: não é o gay que se afirma como tal, mas sim um outro – hétero – que o caracteriza.

Tal enunciado permite-nos reparar uma estratégia discursiva do sujeito publicitário. A partir da antecipação da posição-sujeito leitor (o anúncio é dirigido precipuamente a héteros que possam (vir a) manifestar ojeriza a colegas gays), a «escolha» de uma posição enunciativa que não a seja a do gay produz um efeito de credibilidade à campanha: afinal, não é o gay que afirma «sou gay, e todos estão bem com isso», o que poderia ser lido como simples «imaginação», a necessidade do indivíduo oprimido de aceitação ou mesmo como apelo pungente. Preservando-se o lugar discursivo do heterossexual (pressupõe-se que o seja, por mera oposição) que afirma estar «bem» com a presença do diferente, o efeito de sentido produzido é o de tolerância.

Há dois aspectos aqui que nos chamam à atenção. O primeiro, já referido, é o silenciamento da posição-sujeito gay; não há o diálogo na cena: por exemplo, uma posição que diga «sou gay» e outra que afirme «estamos bem com isso». Inclusive, a própria ausência da vírgula no enunciado «ele é gay e estamos bem com isso» (requerida gramaticalmente quando temos sujeitos gramaticais diferentes ligados pela conjunção «e») parece-nos apontar para um preenchimento da primeira oração «[nós sabemos/identificamos/afirmamos que] ele é gay e estamos bem com isso». O lugar discursivo do homossexual na peça é obliterado, visto que ocupado pelo sujeito heterossexual.

O segundo aspecto alude à discussão que traçamos sobre o enunciado positivo, assim como o negativo, pressupor o seu contrário enunciável. A posição-sujeito que sustenta o enunciado «estamos bem com isso» só toma a palavra e produz efeito de sentido à medida que responda a, por sua ligação material contraditória, a uma outra posição

que sustente justamente o contrário, o discurso de que não «se está bem» com a presença do homossexual na escola. Tal base contraditória sustenta a própria campanha: não fosse o comportamento homofóbico um problema existente e sério, ela não teria razão de existir.

O próprio fato de ser uma campanha específica (e não contra o preconceito de forma geral) é uma pista do quão se possa estar (o governo ou os movimentos ligados à causa) preocupado com o tema. Essa louvável iniciativa, no entanto, esbarra em alguns problemas. O discurso da conscientização anti-homofóbica materializado na formulação «estamos bem com isso» apaga, silencia sentidos exteriores (advindos de outro discurso) como o respeito à diversidade ser um direito dos gays e um dever de cidadania do hétero, quando aponta para uma solução que nada mais do que prevê uma espécie de «guia de convivência» (ou «incentivo à tolerância») alicerçado na injunção de um «estar bem».

Tal administração de sentidos oblitera duas questões importantes: X estar bem com Y é condição *sine qua non* para que X respeite Y? É uma demanda do movimento homossexual, faz parte da rede de saberes evocada por seu discurso, que os outros estejam “bem com isso”, se a tradução disso for “somos amigos de um gay”? O efeito de sentido ali gerado, embora politicamente correto, acaba por fim se autoinvalidando. Nesse ínterim, cremos caber um dos primados da luta de classes trazido por Pêcheux (1995): o de que ninguém deveria pensar a partir do lugar de quem quer que seja.

Complementarmente, a segunda SD verbal “O bullying homofóbico não é aceitável na nossa escola” é um exemplo de que analisar um enunciado apenas pelo que ele diz explicitamente recobre (muito) pouco do seu sentido. Não analisando o funcionamento discursivo do “não” (ou a que discurso ou FD ele responde), o enunciado produz uma obviedade nos tempos politicamente corretos de hoje. No entanto, ele significa para bem além da sua superfície textual.

A SD2 pressupõe, pelo uso do advérbio negativo, que haja a aceitação por alguém/alguns de práticas discriminatórias contra os homossexuais: esse enunciado funciona diferentemente de outros possíveis como “esta luta/escola combate o bullying homofóbico”.

Considerá-lo ou não “aceitável” convoca uma exterioridade discursiva bastante menos belicosa (afinal, tudo seria uma questão de “saber conviver”) do que a aludida por termos como “combate”/“luta” ou mesmo termos indicadores de repressão como “punir”. Ao mesmo tempo, gere sentidos que não os presentes em uma memória discursiva que evoque a luta dos homossexuais.

Produz-se assim um saber ou uma evidência de integração do homossexual, a partir da produção de uma conscientização; daí a posição-sujeito assumida apresentar-se como um “nós”, produzindo um efeito de identidade de coletivo, sem precisar deslocar-se de sua posição heterossexual. Afinal, nesse arranjo discursivo, o discurso da conscientização diz respeito à posição-sujeito “nós” (o “nós” dos heterossexuais tolerantes), enquanto o obliterado discurso de identidade ou de luta do homossexual alude a “ele”, o gay, e é convenientemente silenciado.

Essa coletividade consensual construída na propaganda é corroborada pelo possessivo “nossa” em “não é aceitável na nossa escola”, que por sua vez autoriza uma leitura interessante: em outras escolas o é (sê-lo-ia). Assim, a escola em tela seria diferente de outra(s), diferença marcada positivamente pelo respeito aos homossexuais. Entretanto, há sempre um resto de sentido, produzido pela falha ideológica: ao dizer que o “bullying homofóbico não é aceitável”, o uso do adjetivo restritivo provoca uma deriva de sentido: o de outros tipos de bullying serem-no; sentido esse que deriva à revelia da identidade construída no enunciado, que não é assumido ou assumptível, no entanto fulgura nas intermitências da visibilidade.

Na esteira desse raciocínio, chegamos à formulação visual, para cuja análise já convocamos o conceito de “falta” como o vimos em Ernst-Pereira (2009). Se o ambiente da cena é uma sala de aula, e uma sala de aula aparentemente *normal* tem ao mínimo duas dezenas de alunos, onde estariam os outros? Aparece o “gay” amistosamente apoiado por dois colegas, o que nos faz perguntar pelo resto da turma, pelas outras turmas ou pelos outros agentes da cena escolar como o diretor, os professores e os funcionários. Enquanto a formulação verbal sustenta um discurso em que pontificam saberes como “integração”, “conscientização”

e “tolerância”, na formulação visual a falta permite-nos aceder a um processo discursivo radicalmente contraditório.

Cremos irromper aqui, à revelia do sujeito, um pré-construído, esse “impensado do pensamento” (PÊCHEUX, 1995): o gay pode ser apoiado por “alguns” poucos, mas em uma perspectiva mais ampla ainda é excluído. O “nós” da formulação verbal, que cria um efeito de comunidade escolar, é, na visual, um grupo restrito. São muito poucos os que estão “bem com isso”. A materialidade dessa falta (a falta de mais agentes propostos pelo “nós”) está inscrita na impossibilidade da gestão completa dos sentidos e do gesto de leitura.

Um outro aspecto que nos parece digno de observação quanto à formulação visual é a construção da proximidade física entre os amigos e entre as amigas; uma assimetria que materializa, por parte da posição-sujeito autor, a superposição do imaginário de gênero masculino e feminino ao do de homossexual masculino e feminino. Enquanto no grupo dos rapazes há um disciplinamento da manifestação de afeto, seja pela distância maior entre eles, seja pelo fato de as seis mãos estarem devidamente observáveis, o mesmo não se observa entre as meninas.

Elas estão todas abraçadas e nem todas as mãos dão conta ao leitor de onde encontram repouso. Aparentemente, as moças estão em postura mais relaxada, menos posada e menos tesa do que a dos rapazes. Isso se observa pela formulação da vestimenta (há uma exposição maior do corpo feminino) e inclusive pela (não) preservação da intimidade: convém observarmos que a menina de minissaia se apresenta, à perspectiva de visão frontal do leitor empírico, mais protegida pelo jogo de sombras do que propriamente pela posição inútil do caderno.

Considerações finais

Concluindo, parece-nos que a peça publicitária, embora textualize um discurso de conscientização – frise-se: uma louvável iniciativa –, não o faz senão silenciando outros discursos. Silenciar outros discursos é inevitável (do contrário, jamais se poderia postular silenciamento como constitutivo), entretanto o funcionamento discursivo das

formulações verbal e visual silenciou a gravidade do problema e calou o discurso de que a convivência de orientações de gênero nas escolas é muito mais do que a injunção de um sentimento de “estar bem”, provavelmente por moda: é um dever e um direito. O combate ao bullying homofóbico não se faz (ou fará) mediante a súbita e a-histórica “conscientização”, mas resulta(rá) de uma luta, histórica e política, tanto mais eficiente quanto menos desigual for a relação de forças.

Na confluência das materialidades verbal e visual, a construção dessa “aceitação” assim como da “tolerância” revelou-se uma manifestação última, e superior, da própria desigualdade, da manutenção da assimetria, visto que se apresenta com uma concessão. Tal como nos programas de TV - para os quais os gays são convidados a ocupar um lugar específico de dizer: falar de moda, de festas, de fofocas ou da própria sexualidade -, a constituição de uma posição-sujeito de perspectiva “heterossexual” no texto reproduziu, por oposição à bem intencionada mensagem, um discurso discriminatório sobre a orientação sexual, materializado na falta e na ausência, e reproduziu também o de preconceito de gênero, na textualização visual dos corpos masculino e feminino, talvez por uma estratégia de antecipação do que iria chocar menos a posição-sujeito leitor.

Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

COURTINE, J.-J. (1981). **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

ERNST-PEREIRA, Aracy. **A falta, o excesso e o estranhamento. Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. UFRGS, 2009.

Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2011.

FONSECA, Rodrigo. **Imagens do compromisso e da realização**: que discurso é esse. Anais Celsul, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/imagens_do_compromisso.pdf> Acesso em: 12 out.2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi (et al.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da memória**. Trad. de

José H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

Entre silenciamentos e disputas: narrativas de vereadoras sobre as questões de diversidade sexual

Dárcia Amaro Ávila¹
Paula Regina Costa Ribeiro²

Algumas palavras

Atualmente, as mulheres vêm lutando para além da política participativa, a qual vem se desenvolvendo nos movimentos sociais e feministas para se inserirem em outras formas de políticas, como a representativa no poder legislativo e executivo, e a política partidária, que se referênciam nos partidos políticos (RODRIGUES, 2004). Neste texto, buscamos compreender como as questões que envolvem a diversidade sexual são apontadas e discutidas como demanda dos municípios da região sul do Rio Grande do Sul (RS) com base nas narrativas de mulheres que fazem política partidária.

Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com a metodologia de investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; LARROSA, 1996), participando onze vereadoras

1 Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). darcia.avila@furg.br

2 Doutora em Ciências Biológicas, Professora Associada III do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). pribeiro@furg.br

que atuavam no mandato 2009-2012 nos municípios de São José do Norte, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Mostardas e Jaguarão. A investigação narrativa é uma metodologia de caráter qualitativo que possibilita com que os sujeitos contem suas histórias tornando-se visíveis para si construindo e reconstruindo suas experiências e identidades. Com isso, entendemos as narrativas como uma modalidade discursiva, na qual, as histórias que contamos e ouvimos produzidas no interior de uma prática social constituem o que somos.

Nesse sentido, olhamos para as narrativas das 11 entrevistadas da pesquisa, as quais, seis estavam em seu primeiro mandato. Partidariamente, elas se distribuía: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Progressista (PP), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Possuem escolaridade de Ensino Médio a superior. Identificaremos as vereadoras pelos seguintes codinomes: Sofia, Clarice, Eva, Tarsila, Berenice, Valentina, Júlia, Paola, Vanessa, Lígia e Larissa. Respeitando as questões éticas que envolvem a pesquisa e a metodologia de investigação às vereadoras foi disponibilizado um termo de consentimento livre e esclarecido para participação das entrevistas e da pesquisa. Além disso, utilizamos os codinomes para identifica-las, escolhidos pelas pesquisadoras.

Ao consideramos as narrativas permeadas por histórias, não procuramos uma origem, nem o que possa estar atrás de seus discursos. O que interessa, são os efeitos do discurso e como ele vem produzindo na sociedade identidades, relações, instituições etc. Assim, utilizamos as contribuições da análise do discurso de Michel Foucault a fim de “olhar” para as narrativas das vereadoras compreendendo-as em contextos históricos, políticos e linguísticos em que discursos e práticas sobre as questões de diversidade sexual são acionadas conforme os regimes de verdade da contemporaneidade.

Para isso, fundamentamos a pesquisa no campo de investigação dos Estudos Culturais³ que analisam os processos culturais como construções social e historicamente situada. Abordar essa perspectiva possibilita-nos visibilizar a construção cultural que envolve os discursos e práticas de gênero e sexualidade em diferentes instâncias sociais, como a da política partidária, e contribuir para a construção de outras relações e representações das mulheres e dos homens na busca por uma sociedade plural e democrática (SCOTT, 1995; LOURO 1997; MEYER, 2003).

As questões de diversidade sexual nas narrativas

As questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero têm, nos últimos anos, ocupado destaque nas mídias e tem sido parte central de alguns debates políticos e educacionais em nossa sociedade. Diante dessa efervescência histórica e social, no Brasil, as agendas políticas vêm apresentando o desafio de visibilizar e garantir o direito de os sujeitos expressarem suas múltiplas formas de serem homem e mulher e de vivenciarem seus desejos afetivo-sexuais.

Diante disso, passamos a nos questionar como que essas questões são discutidas? De que forma são abordadas? O que é silenciado e o que é visibilizado na política? Com base na pesquisa que realizamos com vereadoras na região sul do Rio Grande do Sul (RS) sobre a inserção e participação das mulheres na política passamos a analisar essas questões.

Ao atentarmos para as narrativas⁴ das vereadoras, pudemos identificar a recente e tímida inclusão dos temas relacionados à diversidade nos legislativos municipais. Temas que estão em voga no parlamento brasileiro e que se destacam com a criminalização da homofobia e a legalização ou descriminalização do aborto.

Na narrativa da vereadora a seguir, podemos observar essa questão:

3 Os Estudos Culturais problematizam as relações existentes entre cultura, significação, identidade e poder, (SILVA, 1999).

4 As narrativas das vereadoras serão identificadas em itálico ao longo do texto.

Acho que esses determinados assuntos mexe muito, é uma coisa emocional. A questão de cota para mulher, do aborto, da homofobia, isso é uma coisa que mexe muito com as pessoas da nossa formação, então não tem ainda um amadurecimento (Tarsila).

Assuntos como violência, drogas, segurança, infraestrutura da cidade são comumente discutidos na câmara. Entretanto, temas como homofobia, aborto, políticas para o público de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT) são categoricamente respondidas pelas (11) vereadoras como não sendo uma demanda do município, ou seja, como algo que não chega tampouco se discute nas câmaras de vereadores.

Duas (2) vereadoras narram momentos pontuais em que são procuradas por sujeitos LGBT:

Não, aqui existe claro, dos poucos que existem e se mostram, inclusive são meus amigos, eles procuram muito por essa área da saúde. Alguns têm HIV, mas é tudo muito sigiloso. Outros eu já encaminhei, que tem um trabalho de todo um ou dois anos que eles têm de preparo para a troca de sexo que eles se preparam para fazer (Clarice).

Eu só tive uma denuncia de um rapaz que sofreu ataque homofóbico aqui da cidade. Mas é aquela coisa, o que ele podia fazer? Eu só orientei: tem que registrar queixa! Enfim, ele tinha que passar todo o procedimento, ele sabia quem era. Mas essas questões não chegam aqui, não são tratadas (Larissa).

A criminalização da homofobia, ou seja, tornar crime as agressões e violências praticadas contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, devido às formas de se relacionar afetivo-sexualmente, o que difere da norma heterossexual estabelecida, é pauta atualmente dos debates políticos no parlamento. Entretanto, é pouco discutida e reconhecida

entre os parlamentares municipais, como pudemos observar na fala da vereadora. Quando tentam inserir essas discussões no plenário, estas não são atendidas: *A questão da homofobia está presente em todos os lugares, só não enxerga quem não quer. E isso, também, é um tema que um dia eu trouxe para o plenário, mas fico sabe ninguém conduz* (Larissa).

A seguir destacamos alguns aspectos elencados pelas vereadoras que demonstram que estas questões não se constituírem como uma demanda do município:

Eu vejo no nosso município uma convivência muito normal [...] Nós tivemos muitas pessoas... Como eu posso dizer... Muito folclóricas que tinham uma outra opção sexual. Então, não era e nunca teve grandes problemas quanto a isso. O nosso cronista social também é, pessoa que convive em todos os espaços sem problema nenhum. Não vejo isso como um problema na nossa comunidade (Berenice).

Na câmara, não chega nada. Não se tem discussão sobre esses temas aqui. Aqui são temas, na verdade, talvez porque nosso município é pequeno, são coisas muito pontuais que tocam no dia-a-dia das pessoas, que é aquela coisinha pequena que é a luz, a estrada, que diz respeito ao salário, entende? É essas questões pontuais são as que pautam os nossos debates (Sofia).

Com essas narrativas, notamos que essas questões não são entendidas como demanda dos municípios em decorrência de serem pequenos e do interior e, também, por haver uma boa convivência. Com base nas narrativas das duas vereadoras, podemos verificar que, na realidade, estas são silenciadas e invisibilizadas. Isso decorre, principalmente, por se tratar de uma cultura centrada em uma sexualidade construída com base em padrões heteronormativo, ou seja, a heterossexualidade como norma.

Na busca por preservar essa, que foi instituída como norma, silenciam-se e invisibilizam-se as outras formas de se relacionar.

Nesse sentido, por que os/as homossexuais não procuram seus direitos na Câmara? Não existe a homofobia nesses municípios? Como ressalta uma das vereadoras a homofobia existe em todo lugar. Aqui entendemos esse termo não somente envolvendo violências físicas, mas

[...] para designar todo tipo de aversão e ódio atribuído aos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. Além disso, muitas são as práticas homofóbicas, não envolvendo somente a violência física, pois a violência verbal também é uma forma de discriminar aqueles que não correspondem à aceitação social (LONGARAY, 2011, p.62).

Com base na autora, a homofobia também se manifesta na omissão e silenciamentos dessas questões desencadeada de diversas maneiras. Uma dessas maneiras que identificamos no parlamento brasileiro é a desencadeada pelas crenças.

A bancada evangélica, que tem como representantes e porta-vozes líderes religiosos como Jair Bolsonaro, Marcos Feliciano e Silas Malafaia, é atualmente considerada a segunda maior bancada⁵ temática no parlamento, perdendo apenas para a bancada ruralista. Diante desse número, essa bancada tem vetado ações para a população LGBT, como o “Kit anti- homofobia” ou “Kit- *gay*”, criado pelo Ministério da Educação para o combate da homofobia nas escolas públicas (VITAL; LOPES, 2013).

A emergência de questões ligadas à homofobia, aborto e políticas para o público LGBT e à educação, no parlamento brasileiro, vêm provocando alguns debates em nível nacional. Temos, hoje em dia, a efervescência social e política, iniciada nos anos de 1970 e 1980, dos

5 Na última legislatura, foram eleitos 68 deputados e 38 senadores.

movimentos sociais feministas, negros e LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Entretanto, questões de pauta, nos anos de 1970, 1980 e 1990 ainda se tornam problemáticas nos dias atuais, como a violência sexual e a descriminalização e/ou legalização do aborto implicadas no direito da mulher ao seu próprio corpo.

Quanto a essa questão, as vereadoras posicionaram-se: duas totalmente contra o aborto; seis, de forma contrária, mas a favor em casos extremos; duas a favor da descriminalização, uma afirma que não há como não legalizar em alguns casos. Para todas as vereadoras trata-se de uma questão difícil de emitir um posicionamento, pois está associada com a nossa cultura e, principalmente com a religião. Diferentes discursos em nossa sociedade são produzidos com base nessa questão. Entretanto, dois destacam-se atualmente: o discurso feminista do direito ao próprio corpo da mulher e o discurso religioso do direito à vida.

Tania Swain (2009, p. 398) anuncia que “não é sem razão que os feminismos reclamam, há anos, o direito das mulheres de decidirem sobre seus corpos, sua sexualidade, o respeito de seu desejo ou não de procriação”. Com base na análise do filósofo Michel Foucault sobre o dispositivo da sexualidade⁶ e o controle da população na manutenção da vida, a autora denuncia um dos mecanismos de sujeição, uma das tecnologias de gênero, ou seja, o controle do corpo das mulheres e da procriação, o qual produz as hierarquias e as normas de gênero. De acordo com a autora,

Controlar os corpos das mulheres que multiplicam vidas, legislar e normatizar sobre a concepção/sexualidade, sobre o “direito de viver” in útero, em detrimento das mulheres e seus direitos de cidadania, são meandros das

6 Segundo a autora, “cria os corpos e impõe uma heterossexualidade normatizadora, imbrica-se, hoje, a um dispositivo da violência que incita e cria, regula e determina os poderes sobre a vida e a morte” (SWAIN, 2009 p. 390).

tecnologias de gênero, que as reinstauram em suas práticas discursivas (SWAIN, 2009, p. 392).

Nesse sentido, é necessário problematizarmos os discursos que instituem e regulam no âmbito das tecnologias de gênero, produzidas com base em uma estrutura binária da diferença sexual: o direito de uns em detrimento do direito de outros.

As questões de homofobia, aborto e políticas LGBT entrelaçam-se no parlamento brasileiro com as concepções das lideranças evangélicas e católicas, cada dia mais presente no cenário político nacional. Tal situação, também emergiu nas narrativas das vereadoras: *O que eu vejo aonde que se esbarra, esbarra na igreja católica e nas igrejas protestantes, acho que é porque eles são totalmente contra o aborto. A gente sabe que morre muita mulher com esses abortos que são feitos clandestinos* (Valentina).

Apesar de o Estado brasileiro tornar-se laico desde a primeira constituição, 1891, ainda hoje há debates travados em torno da laicidade. De acordo com Vital e Lopes (2012), no Brasil, dos anos 1990 até 2012, foram contabilizadas 96 publicações, dentre estas artigos, teses, dissertações e livro sobre o tema. Nestes, a ideia predominante, segundo os autores, é que “a manutenção da separação entre as esferas públicas ou estatal e religiosa é condição fundamental para o exercício da cidadania”.

Segundo os autores, a demanda feita pelos grupos religiosos de evangélicos é para que todas as religiões tenham acesso e relação com o Estado. Entretanto, esse discurso de igualdade vai assumindo novas configurações com base no aumento desse grupo e na condição católica de *status quo*. Assim, pouco a pouco, o acesso igualitário a todas as religiões configura-se nas demandas e discursos de uma religião às outras (VITAL; LOPES, 2012).

O que temos visto no parlamento brasileiro nesse contexto é a disputa pela verdade das questões que envolvem a diversidade sexual. Segundo os autores, o discurso religioso, tal qual está sendo apresentado, relativizaria o seu lugar como produtor da verdade e, nesse sentido, o que estaria em questão é a disputa pela visão de verdade (VITAL; LOPES, 2012). Nessa busca por uma única verdade, identificamos uma cultura

de exclusão e silenciamento, mas também de disputas e negociações o que nos provoca a pensar nas relações de poder.

A partir das leituras do filósofo Michel Foucault, as relações de poder tiveram outras discussões. Conforme Louro,

Aquelas/es que se aproximam de Foucault provavelmente concordam que o poder tem um lugar significativo em seus estudos e que sua “analítica do poder” é inovadora e instigante. Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (transmite) ou do qual alguém se “apropria” (LOURO, 2011:42).

Por esse viés, a partir das compreensões de Foucault, passou-se a pensar nas relações entre os grupos permeadas por poder. Este que não pertence a alguém, mas é exercido como uma rede em muitas e variadas dimensões. Assim, faz-se necessário problematizar a rede de poder que permeia os discursos que envolvem as questões de diversidade sexual nos diferentes espaços que transitamos a fim de desestabilizar concepções de cunho deterministas que vem gerando discriminações e violências em nossa sociedade.

Nas narrativas das entrevistas percebemos a dificuldade de visibilizar essas questões no espaço do legislativo municipal. Um espaço que permite a construção, avaliação e legitimação de projetos e ações para a cidade contribuindo para a melhoria das políticas públicas. Com os silenciamentos presentes que políticas públicas seriam implementadas para garantir a promoção da diversidade de gênero e sexual?

As discussões sobre políticas públicas, principalmente abarcando esses temas, ainda são recentes. Segundo Souza (2003), apenas nas últimas décadas, o tema das políticas públicas foi incorporado nas agendas de pesquisas. É no esforço de preencher essa lacuna que essa autora apresenta algumas definições importantes para se pensar a construção e a implementação das políticas públicas em educação. Segundo Souza (2003), podemos resumir a definição de políticas públicas como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (p. 13).

Para a autora, a política pública é um campo holístico, pois é uma área que abrange diversas unidades totalizantes. Isso quer dizer que esta tem várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Apesar de a política pública ser um ramo da Ciência Política, a autora destaca que esta não se resume a essa área, podendo ser objeto de pesquisa de outros campos. Outra questão de seu caráter holístico, elencada pela autora.

As “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2003, p.14). Essa compreensão, faz-se necessária para as análises sobre os espaços que cabem ao governo na definição e implementação destas, considerando outros segmentos sociais envolvidos na sua formulação como os movimentos sociais e as agências multinacionais, por exemplo. Apesar de haver algumas

limitações das ações municipais, cabendo algumas leis às câmaras dos deputados e ao governo federal, o legislativo municipal pode em suas práticas cotidianas promover espaços de discussão como coordenadorias para as mulheres, conselhos municipais de atenção a diversidade, projetos que abordem o respeito ao uso do nome social nas escolas, entre outras políticas.

Palavras finais

Ao longo desse texto, procuramos compreender como as questões que envolvem a diversidade sexual são tratadas no legislativo de alguns municípios da região sul do Rio Grande do Sul. Com base nas narrativas das vereadoras identificamos silenciamentos, exclusões e, também, disputas e negociações.

Isso provoca-nos a pensar na necessidade de discussão das questões que envolvem a diversidade em todos os âmbitos da sociedade mídia, escola, universidade, política etc. Com isso, desestabilizar as concepções naturalizadas do que é ser homem, ser mulher e de viver seus desejos afetivo-sexualmente. Estas que estão marcadas por “um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2003, p. 28).

Nas narrativas das vereadoras emergiram discursos como da homofobia que mais recentemente ganha visibilidade a partir do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Um discurso de resistência e denuncia de uma heterossexualidade tomada como norma na sociedade que para existir, ou seja, “para que a heterossexualidade permaneça inata como forma social distinta, ela exige uma concepção inteligível da homossexualidade e também a proibição dessa concepção, tornando-a ininteligível” (BUTLER, 2003, p. 116).

Outro discurso que emerge nas narrativas é o religioso que vem provocando disputas no parlamento brasileiro em relação às questões que envolvem a diversidade de gênero e sexual. Percebemos em suas narrativas que as vereadoras acreditam ser necessário discutir essas questões, mas também marcam o lugar de onde estão falando ao posicionarem-se

como católicas, por exemplo. Nesse contexto, também emerge o discurso do direito ao próprio corpo em que algumas vereadoras posicionam-se a favor de que a mulher decida.

Nessas palavras finais, entendemos que estamos imersos em uma rede de discursos que constituem nossas identidades e nossas formas de se relacionar, desejar e amar. Entretanto, precisamos como nos contribui Louro (1997) colocar a norma em questão, duvidar do que está naturalizado e tomado como verdade em nossa sociedade para que possamos construir outras formas de vida em sociedade menos discriminatória e desigual.

Referências

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

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge, et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004. 30 p.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LONGARAY, Deise Azevedo. **“Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”**: Um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. Rio Grande: FURG, 2010. 140f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio

Grande, Programa de Pós- Graduação Educação em Ciências: Química da vida e saúde, RS, 2010.

RODRIGUES, Almira. **Reforma Política e Participação**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA. Brasília: CFEA, 2004.

SWAIN, Tania Navarro. “Todo homem é mortal. Ora. As mulheres não são homens; logo, são imortais”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009, p.389-402.

VITAL, Cristina; Lopes, Paulo Victor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2012, p.232.

Um basta à homofobia: ações desenvolvidas pela secretaria de assessoria especial do governador para diversidade sexual

Rildo Véras Martins¹

Lucia Bahia Barreto Campello²

Diante da necessidade de um órgão que conduzisse as resoluções da I Conferência Estadual LGBT (2008), de Pernambuco, criou-se em 2009 a Assessoria Especial do Governador para Diversidade Sexual. As ações da referida Assessoria perpassam, dentre as várias ações, pelas parcerias com as diversas secretarias governamentais em busca do enfrentamento às dificuldades de discriminação sofridas pelas populações LGBT em Pernambuco, e objetiva a construção e efetivação da cidadania plena para populações historicamente discriminadas, como é o caso de LGBT.

Vale salientar que o Estado tem se destacado quanto ao número de casos de violência dirigida a este grupo. Neste sentido o presente trabalho busca analisar a dinâmica da violência exercida contra o grupo LGBT e compreender as ações desenvolvidas pela Assessoria Especial do Governador para Diversidade Sexual no Estado de Pernambuco.

Tendo como referência teórica as políticas públicas federais e estaduais para essa temática e com base nos dados levantados a partir

1 Especialista em Gênero e Sexualidade (UERJ), Assessor Especial do Governador para Diversidade Sexual em Pernambuco. rildo.veras@agovernador.pe.gov.br

2 Mestranda em Educação pela UFPE, Analista Educacional do Governo de Pernambuco e Professora do Município do Recife. luciabcampello@hotmail.com

do disque-denúncia, temos as seguintes considerações parciais: no ano de 2011 foram registradas 270 violações denunciadas ao poder público e alguns municípios aqui destacados, diante da quantidade de denúncias evidenciadas, apresentam os seguintes números de ocorrências: 10 em Aliança; 03 em Araripina; 08 em Belo Jardim; 35 em Caruaru; 21 em Ipojuca e 71 em Recife. Em 2012, segundo o Relatório da Violência Homofóbica, elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, foram registradas 115 denúncias referentes a 228 violações. Houve um aumento das denúncias de 121%, em relação a 2011, de acordo com o documento mencionado.

A partir dessas referências, destaca-se a seguinte ação da Assessoria: atender às vítimas da violação de direitos humanos LGBT, pelo Centro Estadual de Combate a Homofobia que começou a ser criado entre os anos de 2009 e 2010, bem como o acompanhamento, investigação e elucidação dos homicídios de LGBT realizados pela Secretaria de Defesa Social.

É significativo evidenciar que em 2011 foi realizada a II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT (2012, s/p) “Por um Estado livre da pobreza e da discriminação: Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.” Foram objetivos da enunciada Conferência, de caráter deliberativo:

- I. Avaliar e propor as diretrizes para implantação de políticas públicas de enfrentamento à discriminação e promoção dos direitos humanos e cidadania da população LGBT em Pernambuco;
- II. Eleger os/as delegados/as de Pernambuco para II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT;
- III. Criar e implementar um conselho estadual, de caráter permanente, paritário, colegiado e deliberativo de promoção dos direitos humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

Muitas das ações desenvolvidas pela Assessoria baseiam-se nas resoluções desta citada conferência, visto o caráter deliberativo concedido

à mesma. É valoroso destacar que as deliberações resultam tanto do trabalho do governo de Pernambuco, como da sociedade civil organizada “onde a orientação sexual e identidade de gênero ao invés de marcador social que coloca LGBT em situação de vulnerabilidade social sejam apenas mais uma característica enriquecedora da diversidade humana.” (VERAS, 2012, p. 09).

Como marco deste período histórico tem-se a construção do citado Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco-CECH- PE, através da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos- SEDSDH e como mencionado anteriormente, iniciou seu processo de construção em 2009/2010, no âmbito da Secretaria Executiva de Justiça e Direitos Humanos- SEJUDH.

O referido Centro pretende combater a discriminação e a violência contra LGBT e promover a cidadania desta população em todo Pernambuco. Sendo assim para fomentar o respeito à diversidade sexual e combater as várias formas de violação dos Direitos Humanos, o Centro também atua na facilitação de momentos formativos, mobilizando e sensibilizando a rede de proteção do Estado para atendimento LGBT, (CECH/PE, 2012).

É importante destacar que a II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT definiu também, resoluções relativas ao espaço da educação. Tais resoluções atravessam as ações do CECH, dentre elas:

- Realizar no Dia da Família, entre outras atividades no âmbito escolar, debates e campanhas educativas consolidando os Direitos Humanos LGBT e enfrentando à Homofobia, Lesbofobia, Bifobia e Transfobia, garantindo a transversalidade de raça e gênero;
- Garantir no programa de formação continuada de todos/as profissionais de educação a temática sobre Diversidade sexual, Identidade de gênero e étnico racial, com ênfase no combate a Homofobia, Lesbofobia, Bifobia e Transfobia. Desta forma, fazendo-se necessários materiais didáticos específicos a partir da educação infantil;

- Cumprir a execução de medidas legislativas, administrativas e organizacionais necessárias ao acesso e a permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem discriminação por orientação sexual e/ou de identidade de gênero e étnico racial;
- Financiar, apoiar, incentivar e divulgar os estudos e pesquisas acadêmicas no âmbito da educação sobre as multiplicidades e questões correlatas à orientação sexual, identidade e gênero e etnia/raça. (VERAS, 2011, s/p).

Neste sentido destaca-se a necessidade de um trabalho educativo que valorize a igualdade entre as pessoas, diante da diversidade e partindo da reflexão do modelo heteronormativo imposto socialmente. Entende-se que,

heteronormatividade é a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais - daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. (LOURO 2009, p. 90).

Outras ações foram desenvolvidas neste caminho: no ano de 2012 iniciou-se o processo para criação de Centros Regionais de Direitos Humanos no Estado Pernambuco, o primeiro centro foi na cidade de Caruaru, que segundo documento citado, tem o objetivo de “possibilitar o atendimento presencial e continuado em todas as regiões, especialmente aquelas com altos índices de violência, tendo como foco a manutenção de equipes de referência em Direitos Humanos.” (CECH/PE, 2012, s/p). Em seguida foram criados os Centros nos municípios de: Petrolina, Salgueiro, Garanhuns, Goiana e Cabo de Santo Agostinho.

O Centro Estadual de Combate à Homofobia se apresenta, atualmente, como principal referencial de atendimento aos/as cidadãos/ãs que buscam no Estado, suporte para o enfrentamento da Homofobia. Elencamos a seguir as atividades desenvolvidas pelo Centro:

1. Apoio jurídico, social e psicológico a vítimas da homofobia e familiares.
2. Realização de capacitações, sensibilizações, seminários, minicursos, rodas de diálogo e orientações, em caráter educativo/formativo, para população LGBT em geral.
3. Alimentação de bancos de dados com estudos que analisam os efeitos da homofobia em Pernambuco, apontando sugestões para o atendimento das demandas LGBT e contribuindo para o mapeamento da violência no Estado.
4. Estabelecimento de rede de diálogo e apoio com parceiros que acompanham os casos de homofobia e demandas LGBT no Estado, articulando-se, em especial, com aqueles que compõem o Sistema de Justiça e Segurança.

Também vale ressaltar um conjunto de ações desenvolvidas, em parceria com a referida Assessoria e com demais secretarias de governo, que pretendem garantir igualdades de direitos para população LGBT, das quais merecem destaque:

1. **O reconhecimento, por parte do Sistema de Assistência à Saúde do Servidor (Sassepe), da inscrição de dependentes, na qualidade de companheiro ou companheira em relação estável homoafetiva de beneficiários titulares.** Através da Instrução Normativa N° 001/2012 o Sistema de Assistência à Saúde do Servidor (Sassepe) passou a reconhecer a inscrição de dependentes, na qualidade de companheiro ou companheira em relação estável homoafetiva de beneficiários titulares. Os critérios de comprovação da união homoafetiva, observam os mesmos requisitos dos usados com companheiros/as heterossexuais. “Nada mais justo que os usuários titulares possam

incluir como dependentes seus companheiros e companheiras”, relata a diretora do Sassepe, Patrícia Pastick.

2. **A criação, pela Secretaria Estadual de Saúde, do Comitê Técnico Estadual de Saúde da População LGBT.** Através da Portaria SES/PE nº 445 de 27.08.2012. O Comitê tem como objetivos:

- I - Auxiliar o acompanhamento, a implantação e a implementação, no Estado de Pernambuco, da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT), com vistas a garantir a equidade na atenção à saúde para esses grupos populacionais;
- II - Apresentar subsídios técnicos e políticos para apoiar a implementação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT no que tange à promoção, prevenção e atenção à saúde destes grupos populacionais;
- III - Contribuir para a pactuação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT nos diversos órgãos e entidades integrantes do Sistema Único de Saúde (SUS);
- IV - Contribuir para a produção de conhecimento sobre a saúde LGBT e o fortalecimento da participação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nas instâncias de controle social no SUS;
- V - Participar de iniciativas intersetoriais relacionadas com a saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

A criação do referido comitê está em consonância com a política nacional de saúde integral LGBT e surge em um cenário de afirmação política da cidadania LGBT.

3. **Os atendimentos às vítimas de violação de direitos humanos LGBT, pelo Centro Estadual de Combate a Homofobia, bem como o acompanhamento, investigação e elucidação**

dos homicídios de LGBT realizados pela Secretaria de Defesa Social. O Centro Estadual de Combate a Homofobia (CECH) atuou durante todo o ano de 2012 realizando atividades formativas em diversos espaços e também encaminhando as violações de direitos humanos denunciadas pelo Disque 100 e recebidas diretamente pelo telefone: 3183.3182. A equipe foi composta por: coordenador, advogado, assistente social, psicólogo, estagiárias nas três áreas e assistente administrativo. (CECH/PE, 2012).

Assim, o atendimento das/os profissionais do Centro deu conta de uma realidade em que é inegável a existência da homofobia. E, tendo em vista que orientação afetivo-sexual, diferenças sexuais, homofobia, identidades de gênero, papéis de gênero, são temas pouco debatidos, para combater o preconceito e a discriminação foi preciso ultrapassar o âmbito do atendimento individualizado.

Para promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, atuou-se, também, na facilitação de momentos formativos (rodas de diálogo, fóruns, seminários, oficinas etc.), sob uma proposta de intervenção mais estruturante no que diz respeito à mobilização/sensibilização da rede de proteção do Estado para o atendimento das demandas de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O **número de pessoas** alcançadas pelo CECH em mobilizações, sensibilizações, formações e divulgações a partir da temática “Direitos Humanos, cidadania e diversidade sexual”, foi de 4140 pessoas, conforme podemos observar:

RESULTADO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2012	
Nº de usuários/as para apoio especializado	94
Nº de atendimentos realizados para apoio especializado	256
Nº de pessoas alcançadas em mobilização, sensibilização, formação e divulgação da rede social parceira e/ou coletivos	4140

<p>Nº de atividades realizadas para mobilização, sensibilização, formação e divulgação da rede social parceira e/ou coletivos</p>	<p>146</p>
<p>Regiões de desenvolvimento alcançadas</p>	<p>12 (Agreste Central, Agreste Meridional, Agreste Setentrional, Região Metropolitana do Recife, Sertão do Moxotó, Sertão Central, Sertão do Pajeú, Sertão do São Francisco, Sertão de Itaparica, Zona da Mata Sul, Zona da Mata Norte, Sertão do Araripe)</p>
<p>Municípios e território alcançados</p>	<p>53 (Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Afrânio, Agrestina, Araripina, Arcoverde, Belém do São Francisco, Betânia, Buíque, Cabo de Santo Agostinho, Calçado, Carnaíba, Carnaubeira da Penha, Caruaru, Casinhas, Custódia, Escada, Exú, Fernando de Noronha, Floresta, Garanhuns, Glória do Goitá, Goiana, gravata, Ibimirim, Igarassu, Itaquitinga, Ipojuca, João Alfredo, Jaboatão dos Guararapes, Lagoa Grande, Limoeiro, Marial, Olinda, Ouricuri, Paudalho, Paulista, Petrolina, Recife, Ribeirão, Salgueiro, Santa Cruz do Capibaribe, São Bento do Una, São Caetano, São José do Egito, São Lourenço da Mata, Serra Talhada, Sertânia, Tabira, Toritama, Tuparetama, , Vitória de Santo Antão, Vicência)</p>
<p>Territórios mapeados pelo Programa “Governo Presente” alcançados</p>	<p>13 (Nova Descoberta, Várzea, Peixinhos, Guararapes, Campina do Barreto, Jaboatão Centro – Santo Aleixo, Coque, Zumbi do Pacheco, Charneca, Afogados, Pina e Paratibe)</p>

Tabela 1. Resultado das atividades desenvolvidas em 2012.

Tabela criada pelos autores.

1. **A realização da cerimônia de casamentos coletivos (heterossexuais e homossexuais) na Colônia Penal Feminina do Recife.** Pela primeira vez foi realizada no Estado de Pernambuco uma cerimônia de casamentos coletivos homossexuais e heterossexuais em uma unidade prisional. A ação foi coordenada pela Secretaria de Ressocialização em parceria com a Prefeitura do Recife e algumas empresas privadas. Um total de 14 casais, sendo 07 homoafetivos, participou da cerimônia que contou com a presença de autoridades e militantes do movimento social LGBT de Pernambuco.
2. **Criação do Grupo de Trabalho, no âmbito da Secretaria de Defesa Social para atuar contra a discriminação de raça, cor, sexo, idade, consciência, crença, etnia, orientação sexual e identidade de gênero bem como quaisquer atos atentatórios aos direitos e liberdades fundamentais.** Através da Portaria nº 486, de 02 março de 2012, com as seguintes atribuições: 1. Acompanhar e incentivar as boas práticas, a nível nacional e internacional quanto ao objeto da presente portaria; 2. Propor ações de atendimento especializado interdisciplinar jurídico, psicológico e serviço social; 3. Indicar os conteúdos a serem implementados nos Campus de Ensino; 4. Articulação inter-setorial na implementação de políticas públicas; 5. Realizar os encaminhamentos necessários às autoridades competentes, dos casos que venha a tomar conhecimento; 6. Viabilizar a disseminação de informações e conhecimentos acerca de normas e outras informações necessárias à uniformidade de procedimentos; 7. Apoiar a formulação e implementação de políticas públicas e privadas e de ações sociais destinadas ao combate às discriminações de quaisquer natureza e atos atentatórios aos direitos e liberdades fundamentais; 8. Revisar os programas de formação e capacitação, assimilando demandas crescentes da sociedade e incorporando elementos dos tratados internacionais mais recentes, seja do sistema ONU, ou da OEA, bem como dos atos legislativos que surgirem; 9. Estudar a violência

baseada na orientação sexual e identidade de gênero que vitimiza a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) principalmente no que se refere tanto ao perfil das vítimas, quanto aos agressores.

3. **Comissão Especial, criada pelo Decreto Nº 36.395, de 08 de abril de 2011.** A referida comissão, criada no âmbito da Secretaria de Assessoria ao Governador, tem como objetivo acompanhar a implementação pelos órgãos da administração pública, nas suas respectivas áreas de atuação, das resoluções aprovadas durante a realização da II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT. A referida comissão é composta pelas seguintes secretarias: Secretaria de Assessoria ao Governador, Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Secretaria da Mulher, Secretaria de Cultura, Secretaria de Turismo, Secretaria de Defesa Social e Secretaria de Esportes, além de seis representantes da sociedade civil organizada. Em 2012 foram realizadas 03 reuniões.

Entende-se que há muito ainda para ser conquistado. A cidadania plena da população LGBT acontecerá a partir do comprometimento não somente do Poder Executivo, mas também do Legislativo e do Judiciário. Tem papel fundamental, ainda, o movimento social organizado e atuante que pauta os direitos da população LGBT nos mais variados espaços: nos conselhos, no cotidiano do espaço escolar, nas políticas de saúde, nas expressões culturais, enfim. O movimento social tem

presença marcante na mídia; ampla participação em movimentos de direitos humanos e de resposta à epidemia da Aids; vinculação a redes e associações internacionais de defesa de direitos humanos e direitos de gays e lésbicas; ação junto a parlamentares [...]; formulação de

diversas respostas diante da exclusão das organizações religiosas; criação de redes de grupos ou associações em âmbito nacional e local; e organização de eventos de rua, como as grandes manifestações realizadas por ocasião do dia do Orgulho LGBT. (FACCHINI, 2009, p. 138).

É o movimento social, pois, que impulsiona as ações governamentais de modo a direcionar os caminhos da igualdade de direitos entre as pessoas. Especificamente, aqui, a população LGBT.

É importante destacar o papel da educação, especialmente da escola, diante desta temática, que segundo Arroyo (2012), passou a receber outro público, outra população. Esta outra população exige outra(s) pedagogia(s), impulsionada pelos movimentos sociais, que buscam o não-ocultamento dos grupos sociais há tempos marginalizados politicamente. Afirma o autor que “os diversos grupos sociais, [...] de gênero, orientação sexual, das periferias e dos campos passaram não mais a esperar, mas a exigir ações concretas do Estado para garantia do direito à saúde, ao trabalho, [...] a educação.” (ARROYO, 2012, p. 163).

Desta forma reconhecemos que a escola pode vir a ser uma forte aliada ao combate à violência contra a população LGBT, a partir do momento em que incluir em seu currículo as temáticas relativas a gênero, diversidade sexual, orientação sexual, dentre outras; de modo a refletir acerca dos preconceitos e tabus que permeiam este campo ainda tão marginalizado.

A partir do explicitado propomos um trabalho com a finalidade de contribuir com o respeito às diferenças, enfrentando cotidianamente os conflitos postos em nossa sociedade. No entanto, este trabalho está em construção e por isso,

[...] a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/

as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política. (LOURO, 2010, p. 42).

O enfrentamento à violência contra LGBT em Pernambuco conta, pois, com ações governamentais impulsionadas pelo movimento social, que pretendem dizimar este quadro da realidade social, política e cultural, mas é de se reconhecer que muito há para ser trilhado diante de tantas fragilidades ainda presentes em nossos convívios. É fundamental, pois, transpormos a barreira do preconceito através de práticas efetivas que favoreçam o respeito às diferenças.

Neste sentido analisamos que as ações mencionadas constituem-se enquanto obras que, favorecem a equidade entre as pessoas, reconhecendo suas orientações sexuais e identidades de gêneros, mas ainda são necessárias e fundamentais mais políticas públicas imersas em todos os segmentos sociais, de forma a pressionar o estabelecimento de normas e regras que indiquem o reconhecimento de direitos e, por conseguinte, a inclusão social de todas as pessoas.

Desta forma seria necessário um maior investimento na área da educação, dentre outras, visto que entendemos que a escola possui a função de construir saberes e desta forma desconstruir conceitos e (pré) conceitos arraigados em nossa sociedade. E neste sentido apontamos que “uma das funções sociais primeiras da escola é ser humana, espaço de um viver digno, justo, humano, espaço de cuidar da vida, se pretende ser espaço de aprender e de educar”. (ARROYO, 2012, p. 254).

Além do mais, para tal, a escola precisa incluir todas as pessoas outrora, marginalizadas: “a escola pública brasileira necessita livrar-se da sina de ser um local de exclusão, o que não é tarefa fácil, pois ela está marcada fortemente por este sinal.” (SEFFNER, 2009, p. 129).

Percebemos, pois, que as resoluções, relativas ao espaço da educação, estabelecidas pela II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT, ainda, não são suficientes para criação de

uma educação inclusiva e promotora da equidade entre todas as pessoas, mediante suas identidades e orientações sexuais.

Diante deste reconhecimento percebemos que, faz-se necessária a continuidade e ampliação de um trabalho que apresenta, enquanto princípio básico, a justiça de direitos entre as pessoas. Porém entendemos que a escola não se caracteriza enquanto única “salvação” para a desconstrução de normas e (pré) conceitos arraigados em nossa sociedade, mas a partir dela e com ela poderemos encontrar um fortalecimento para enfrentar as desigualdades sociais impostas.

Referências

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CENTRO ESTADUAL DE COMBATE A HOMOFOBIA. **Vamos cantar um Pernambuco sem homofobia: Respeito e Cidadania para população**. Secretaria de Direitos Humanos. PE, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Junqueira. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURINI, Gustavo; BOKANY Vilma (org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**. Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de LGBT. Brasília, 2012.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

VERAS, Rildo. **II Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT de Pernambuco**, Relatório. Assessoria Especial do Governador para Diversidade Sexual. PE, 2011.

A possibilidade de adoção por casais homossexuais: aspectos constitucionais e civis da paternidade homoparental

Jacson Gross¹
Paula Pinhal de Carlos²

Introdução

A família está em constante transformação, e o Direito de Família busca acolher e tutelar tais mudanças, muito mais visíveis e exponenciais após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. A CF introduziu o princípio da igualdade de filiação, mudando com isso, no ordenamento, os valores das relações familiares, positivando novos tipos de família e rompendo com a ideia da família ligada pelo patrimônio, trazendo também o afeto, seja na relação entre filhos, entre os cônjuges ou conviventes. A família contemporânea traz consigo novos conceitos, tais como família socioafetiva, filiação socioafetiva, homoafetividade, homoparentalidade, dentre outros, e, a partir dessas novas relações,

1 Graduado em Direito pelo Centro Universitário La Salle/Canoas (UNILASALLE) e aluno do Mestrado em Direito e Sociedade da mesma instituição (jacson.gross@gmail.com).

2 Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais e mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Mestrado em Direito em Direito e Sociedade e professora colaboradora do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, ambos do Centro Universitário La Salle/Canoas (UNILASALLE). Professora da graduação em Direito do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) (paulapinhal@hotmail.com).

novos questionamentos e novas relações jurídicas não antes enfrentadas pelo Direito brasileiro, como a adoção por casais homossexuais.

Argumentos Relativos à Adoção por Casais Homossexuais

No que tange à adoção por casais homossexuais, de um lado temos parte da sociedade e dos operadores do Direito colocando-se contrários a tal possibilidade. Como salienta Roger Raupp Rios (2001, p. 141),

de fato, nas disputas judiciais envolvendo a temática de nosso estudo, tem-se alegado contra a possibilidade de adoção por homossexuais argumentos de variada matiz, tais como o (1) perigo potencial de a criança sofrer violência sexual (2) o risco de influenciar-se a orientação sexual da criança pela do adotante (3) a incapacidade de homossexuais serem bons pais e (4) a possível dificuldade de inserção social da criança em virtude da orientação sexual do adotante.

Além dos já expostos, há ainda o argumento jurídico da taxatividade das entidades familiares reconhecidas pela CF. Assim, se ela prevê que o casamento e a união estável se dão apenas entre homem e mulher, isso geraria, por consequência, a impossibilidade da adoção por casais homossexuais.

De outro lado, temos os que defendem essa possibilidade. Alguns exemplos são os que seguem: a finalidade primordial da adoção é o bem estar do adotado, sacramentado pelo princípio do melhor interesse do menor, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 42, não veda a adoção por casais homossexuais; estudos desenvolvidos em países nos quais a adoção homossexual é realidade há muitos anos mostram que os filhos adotivos não apresentam diferenças em relação aos adotados por casais heterossexuais, bem como a vedação da diferenciação

jurídica em face da sexualidade, a partir da leitura dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da isonomia.

A legislação brasileira ainda não disciplinou a matéria, mantendo a polêmica em torno da lacuna existente no tocante a esse tema. A lei da Adoção (Lei nº 12010/2009), o ECA (Lei 8069/1990) e os artigos 1.618 e 1.619 do Código Civil (CC) disciplinam o tema. Entretanto, nem sequer margeiam a possibilidade da adoção por casais homossexuais, gerando interpretações diversas.

Segundo esses dispositivos legais, são requisitos obrigatórios da adoção os seguintes:

O adotando deve possuir no máximo 18 anos de idade, exceção feita se ele estiver sob guarda ou tutela dos adotantes. O adotando não pode ter 18 anos quando a ação for distribuída, no entanto se na data da sentença este tiver idade superior a 18 anos a adoção ocorrerá sem restrição alguma; a adoção irá atribuir a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos, desligando-se de qualquer vínculo biológico, exceção feita quando invoca-se um impedimento matrimonial; o cônjuge pode adotar o filho do outro, criando a filiação de forma ampla, em relação ao parentesco. O cônjuge só poderá adotar o filho de sua esposa que não tiver em sua Certidão de Nascimento o registro de seu pai biológico, caso contrário este não poderá ser adotado. Padrasto e madrasta são parentes por afinidade em relação ao filho de seu cônjuge; o direito sucessório entre adotante e adotado é recíproco, na forma estabelecida para a filiação biológica; o adotante tem que possuir 18 anos de idade no mínimo independentemente de seu estado civil. Aquele que é solteiro terá o direito de adotar, no entanto deverá ser maior de idade; é possível ocorrer a chamada adoção conjunta, exigindo-se para tanto que eles sejam casados no civil, ou vivam em união estável. Nesse quesito ressalta-se a relevância que teve o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132, as quais reconheceram a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidades familiares. Sobre essas ações trataremos no decorrer do artigo; é necessário existir uma diferença entre o adotante e o adotado, em relação a sua idade, pois

o primeiro tem que ser mais velho que o segundo em 16 (dezesesseis) anos de idade. Aquele que tiver 18 anos de idade já tem o direito de adotar, mas deverá ser uma criança de no máximo dois anos para que a diferença entre estes seja de 16 anos de idade; os divorciados, os separados e os ex-companheiros, podem adotar na forma conjunta, desde que exista acordo sobre a guarda e o direito de visita, bem como, tenha ocorrido o estágio de convivência na constância da convivência; a adoção só será deferida após manifestação de vontade do adotante. Mesmo que faleça antes da sentença; a ação depende de existir a manifestação de vontade dos pais para a sua procedência, sendo dispensado se os pais não forem conhecidos ou estiverem destituídos do poder familiar; o adotando somente se manifesta se possuir 12 (doze) anos ou mais; toda adoção será precedida pelo ato processual denominado “estágio de convivência”. Esse estágio não tem prazo fixado em lei, variando de caso a caso, na exigência do juiz da ação; é possível ocorrer a dispensa do estágio, nas seguintes hipóteses: se os adotantes exercerem a tutela do menor, ou se os autores exercerem a guarda legal do menor; toda adoção é irrevogável, podendo a sentença modificar o prenome do adotando (se houver pedido). O sobrenome do adotando será automaticamente o do adotante; toda adoção exige a intervenção do Poder Judiciário, através de ação própria. Como vemos, o legislador omitiu-se ao não tratar diretamente a possibilidade da adoção homoparental.

Diante do exposto, depreende-se que os argumentos contrários à adoção por casais homossexuais nascem do preconceito e da falta de uma legislação que autorize essa adoção. No entanto, não existe, na legislação brasileira, disposição que vede tal ato.

Aspectos Civis e Constitucionais da Adoção por Casais Homossexuais

A família é um dos institutos que mais sofreu alterações nos últimos anos, uma vez que não poderia ficar alheia aos anseios e às transformações da sociedade. Várias alterações se deram com a promulgação da CF de 1988, a qual positivou novos tipos de família, trazendo um conceito amplo do instituto e a proteção jurídica de seus entes.

Durante muito tempo, a família foi vista apenas como a reunião de pessoas que possuíam o mesmo sangue. Admitia-se somente a família constituída por meio do casamento civil e os filhos advindos dessa união, relegando quaisquer outros tipos de relações e os filhos gerados por elas. O Direito Civil brasileiro, seguindo a tradição do Direito Romano, trazia no CC de 1916, em seus artigos 337, 352 e 355, as classificações entre filhos, sendo esses legítimos, ilegítimos, legitimados e bastardos. Legítimos eram aqueles gerados na vigência do casamento de seus pais, sendo ilegítimos ou bastardos os nascidos fora do leito matrimonial, e os legitimados aqueles concebidos por pessoas que, posteriormente ao nascimento, viessem a se casar. Essas discriminações conceituais e seus reflexos patrimoniais e sociais foram extintos (ao menos da letra da lei) com o advento da CF de 1988. Segundo afirma Paulo Luiz Netto Lôbo, CF promulgou “o fim do vergonhoso *apartheid* legal” (2010, p. 214).

A CF, já em seu preâmbulo, cita a igualdade e uma sociedade sem preconceitos dentre seus balizadores. Acreditamos ser esse o grande marco jurídico no que tange ao tratamento igualitário, seja entre os filhos, entre os cônjuges ou relacionado a qualquer relação familiar.

Na crescente esteira de mudanças trazidas pela CF, ganha amparo jurisdicional a união estável, que é regulamentada pelas Leis nº 8.971/94 e 9.278/96, nas quais a entidade familiar ganha novas formações. Nesse momento, começa-se a entender que existia algo maior entre as pessoas que formavam a família e que o Direito não vislumbrava, até então, o afeto. No entanto, na promulgação dessas duas leis, a família homoparental ainda encontrava-se desprotegida da tutela jurídico-estatal.

A família deixou de ser exclusivamente patriarcal, compartilhando-se as responsabilidades, direitos e deveres entre ambos os cônjuges, como dispõe o parágrafo 5º do artigo 226 da CF de 1988: “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”. Outra chancela constitucional foi a da família monoparental, que é definida no artigo 226, parágrafo 4º, como sendo “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. As famílias formadas por um dos pais e seus descendentes organizam-se tanto pela vontade de assumir a paternidade ou a maternidade sem a participação do outro genitor, quanto por outras circunstâncias, dentre

as quais a morte, o divórcio e o abandono. O caso típico é o das mães solteiras: é a cada dia maior a quantidade de mulheres que vivem sozinhas por opção, mas sem abrir mão da maternidade, inclusive como forma de realização pessoal, com seus filhos chamados popularmente de “produção independente”. O aumento das famílias sob-responsabilidade exclusiva das mulheres passou de 22,2%, em 2000, para 37,3% em 2010 (IBGE, 2010). Outra situação típica é a do divórcio em que um dos pais assume a guarda dos filhos menores e o outro conserva o direito de visita ou, ainda, a guarda compartilhada.

Tais comportamentos tornaram-se tão frequentes que mereceram a proteção do Estado como entidade familiar. Por força da CF, em seu artigo 227, parágrafo 6º, também foram incluídos nessa categoria a mãe ou o pai que vive sozinho com seu filho adotivo. O artigo 1.596 do CC em vigor reproduziu o texto constitucional, afirmando que os filhos terão os mesmos direitos, independentemente de serem adotivos ou havidos da relação de casamento. O CC, instituído em 2002, ecoou no seu livro IV, intitulado “Do Direito de Família”, todas as disposições outrora dispostas na CF.

Em 5 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132, reconhecendo a união estável entre casais do mesmo sexo. Excluiu, assim, qualquer significado do artigo 1.723 do CC que impeça o reconhecimento da união das pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Reza o citado artigo: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”. Dessa maneira, conferiu interpretação a esse dispositivo à luz da CF, em seu artigo 3º, inciso IV, que veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça ou cor. O relator da ação, Ministro Carlos Ayres Britto (2011, p. 29), em seu voto, resume: “Não existe família de segunda classe ou família mais ou menos”.

Adoção e Paternidade Homoparental

Para tratar do tema da adoção por casais homossexuais, faz-se necessário também tratar da questão da paternidade. Cabe lembrar que existem três tipos de paternidade: a biológica, que se refere à genética; a socioafetiva, que é a calcada na convivência, fundada nos laços de afetividade e amor; e a jurídica, que é a que a lei atribui e onde se insere a adoção.

A paternidade biológica pode ser compreendida como aquela que tem origem na consanguinidade, estabelecendo-se a filiação pelos laços de sangue entre os pais e os filhos. A paternidade socioafetiva é a resultante da convivência familiar e da afetividade e visa ao estabelecimento da relação de paternidade com base no binômio convivência-afetividade, e não se baseia na relação genética. Essa paternidade prima pelo princípio do melhor interesse do menor. Acerca desse princípio, ensina Guilherme Calmon Nogueira Gama (2008, p. 80):

O princípio do melhor interesse da criança e do adolescente representa importante mudança de eixo nas relações paterno-materno-filiais, em que o filho deixa de ser considerado objeto para ser alçado a sujeito de direito, ou seja, a pessoa humana merecedora de tutela do ordenamento jurídico, mas com absoluta prioridade comparativamente aos demais integrantes da família de que ele participa. Cuida-se, assim, de reparar um grave equívoco na história da civilização humana em que o menor era relegado a plano inferior, ao não titularizar ou exercer qualquer função na família e na sociedade, ao menos para o direito.

Existe ainda, nessa seara, o fenômeno social da adoção à brasileira, que é a efetuação do registro de filho alheio em nome próprio, conduta

esta tipificada penalmente, no artigo 242 do Código Penal. Trata-se de uma espécie de adoção, ainda que contrária ao Direito. A validade da adoção à brasileira ocorre com base na socioafetividade construída ao longo do tempo entre a família e a criança, ou seja, na posse do estado de filho. Apesar da tipificação penal, a adoção à brasileira é socialmente aceita e irretratável.

A paternidade jurídica ou registral é a principal geradora de deveres e obrigações de imediato. Essa paternidade é provada (constituída) por documento hábil, a certidão oficial de registro de nascimento, advindo dessa a verdade legal. Estabelecida no CC em seu art. 1.603 (“a filiação prova-se pela certidão do termo de nascimento registrada no Registro Civil”), pode ser manifestada de forma voluntária ou por via judicial (resultado de uma ação de investigação de paternidade/exame de DNA). A certidão de nascimento tem presunção de veracidade e publicidade, da qual são dotados todos os documentos públicos oficiais. Do ato registral decorrerá uma gama de efeitos de ordem patrimonial e sucederão vários desdobramentos de ordem jurídica implicando direitos e deveres entre pais e filho, não importando a consanguinidade.

Possibilidade de Adoção por Casais Homossexuais

A não aceitação da possibilidade da adoção por homossexuais ofende a CF, principalmente no tocante ao princípio da dignidade – que é um princípio de inclusão, e não de exclusão. Para Paulo Luiz Netto Lobo (2002, p. 43), “consulta a dignidade da pessoa humana a liberdade de escolher e constituir entidade familiar que melhor corresponda à sua realização existencial. Não pode o legislador definir qual a melhor e mais adequada”.

Ainda, diante disso, se uma criança ou adolescente tem mais de um pai, ou mãe, poderia ter mais de um sobrenome, uma herança, uma relação de parentesco, auferindo e arcando com todos os direitos e deveres advindos desse parentesco. Muitas vezes, a situação fática já é existente, só faltando a proteção estatal, que se mostra ausente. Acerca

dessa inércia do legislador, reforça Marco Túlio Murano Garcia (2003, p. 33) que

o legislador intimida-se na hora de assegurar direitos a minorias alvo de exclusão social. A omissão da lei dificulta o reconhecimento de direitos, sobretudo frente a situações que se afastam de determinados padrões convencionais. Tudo isso faz crescer a responsabilidade do juiz. Preconceitos e posições pessoais não devem fazer da sentença meio de punir comportamentos que se afastam dos padrões aceitos como normais.

Para Belmiro Pedro Welter (2006), uma pessoa pode ter até três pais ou três mães: biológico, determinado pela ancestralidade; afetivo, determinado pela convivência, e ontológico, aquele que serve de modelo e referência para a vida. Ele propõe, nessa análise, uma desconstrução de qualquer modelo engessado de família.

Outra roupagem da família moderna é a das famílias reconstituídas, chamadas também de rearranjadas, com seus cônjuges trazendo de relacionamentos anteriores seus filhos, emanando dessas novas relações realidades e necessidades jurídicas ainda não enfrentadas pelo Direito brasileiro. Questões alimentares, de Direito Sucessório, atribuição de nome, de visita e guarda em face dos padrastos e madrastas, os novos vínculos de parentesco, dentre outras, fazem-se presentes aqui. O CC só reconhece para efeito de impedimento matrimonial a relação padrasto, madrasta e enteados, que passam a ser parentes por afinidade sem dissolução em tempo algum. O que ocorre frente às novas relações afetivas que surgem desses convívios, os novos vínculos? E quando o segundo relacionamento é homoafetivo, trazendo para a relação filhos de um casamento heterossexual anterior?

No ECA, os requisitos para a adoção são os seguintes: ter mais de 18 anos; ser pelo menos 16 anos mais velho que o adotado; adotar

conjuntamente quando forem casados, viverem em união estável ou concubinato ou forem separados judicialmente, desde que o período de convivência com a criança tenha se iniciado antes da separação e desde que acordem sobre as visitas e guarda. O ECA ainda deixa claro que a adoção deve significar vantagens legítimas e proporcionar ao adotado ambiente familiar saudável em que possa desenvolver-se plenamente. Esses últimos requisitos são avaliados por psicólogos e assistentes sociais. Dessa forma, o ECA não veda a adoção homossexual.

Rios (2001, p. 139) aduz que

não há como justificar vedação, em princípio, da adoção de crianças por homossexuais. Isto porque, enquanto modalidade de orientação sexual, não se reveste de caracteres de doença, morbidez, desvio ou anormalidade em si mesma, não autorizando, portanto, a sustentação de uma “regra geral” impeditiva da adoção. Nesse momento, gize-se que a ausência de fundamentação racional não pode ser substituída, numa sociedade democrática e plural, pelo subjetivismo de quem quer que seja, juiz, assistente social, médico ou psicólogo, dentre outros. Isto seria destruir a democracia, anular as diferenças individuais e instituir o arbítrio de uns (mesmo que eventualmente majoritários) em face dos demais.

Diante de todas essas novas roupagens familiares, qual o empecilho jurídico, ou social da aceitação da adoção por casais homossexuais, tendo esses o mesmo tratamento jurídico de casais heterossexuais? A negativa certamente consistiria na não efetivação de princípios basilares do Direito brasileiro, como o princípio da igualdade e o da não-discriminação por orientação sexual.

Nessa linha enfatiza Edenilza Gobbo (2000, p. 54 e 55):

o Estatuto da Criança e do Adolescente, que regula a adoção de menores, não faz restrição nenhuma, seja quanto a sexualidade dos candidatos, seja quanto a necessidade de uma família constituída pelo casamento como requisitos para a adoção... É evidente que a adoção por homossexuais é possível e também justa. Não se pode negar, principalmente àqueles que são órfãos, o direito de fazer parte de uma família, de receber proteção e amor, e esses atributos são inerentes a qualquer ser humano, seja ele hetero ou homossexual.

Entendemos ser plenamente possível e necessário o reconhecimento jurisdicional dessa supostamente nova roupagem da adoção e, quando presente, que ele garanta todos os reflexos jurídicos pertinentes ao instituto da paternidade. Isso se dá por meio da adequada leitura dos princípios jurídicos, especialmente os da dignidade humana e do melhor interesse do menor.

Devemos tirar a venda dos olhos da justiça a fim de caminharmos para uma valorização do mundo da vida, deixando um pouco à margem as ficções e tradições jurídicas e algumas verdades tidas como absolutas. O questionamento sobre as leis postas é essencial à democracia e à função da lei, que é a de emanar justiça. Novas configurações se formam e se formarão ao longo do tempo, e ao Direito cabe proteger e tutelar suas existências e suas relações na sociedade em que se inserem.

Emprestamo-nos das palavras do desembargador Rui Portanova, TJ-RS, na apelação cível 70004129185, julgada em 23 de maio de 2002, que resume o momento do Direito de Família:

não se pode perder de vista que direito é fato, valor e norma. Principalmente no direito de família, a lei não contém todo o direito, nem compreende toda a dimensão normativa do

direito. Para além da lei, na dimensão normativa, temos também o costume e os princípios gerais do direito, por exemplo. Uma decisão, para ser jurídica, jamais pode deixar ao desabrigo a investigação da dimensão fática e axiológica, indispensável e essencial para uma visão completa do que seja direito.

Diante de tudo o que foi exposto, afirmamos que não há empecilhos jurídicos para que o Direito não abarque a adoção homoparental como fato jurídico e social. Além disso, tal diferenciação em relação à adoção heteroparental está tolhendo de alguns cidadãos direitos fundamentais e os discriminando quanto à sua sexualidade, bem como afastando a possibilidade de crianças que necessitam de um lar.

Entendemos ser plenamente possível a adoção por casais homossexuais, da mesma forma que é feita por casais heterossexuais, gerando todos os direitos e obrigações advindos dessa paternidade, assento no Registro Civil, direitos sucessórios, bem como o direito à prestação de alimentos, como reza o artigo 1.696 do CC.

Considerações Finais

A norma constitucional, que se encontra acima de qualquer legislação, alberga entidades familiares não expressamente previstas e os princípios reconhecem essas entidades familiares. Assim, não somente o casamento tradicional determina o relacionamento, mas também o afeto entre seus componentes. A legislação brasileira ainda é omissa no que tange à adoção por homossexuais. No entanto, verifica-se que a Lei da Adoção e o ECA não trazem empecilhos a esse feito. Ressaltamos que é importante que a legislação acompanhe as mudanças sociais, uma vez que não há empecilhos jurídicos. Logo, o Estado deve reconhecer o direito dos homossexuais constituírem família com a devida proteção estatal.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277/DF**. Relator: Ministro Ayres Brito. Brasília, 05 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=ADI%2F4277>>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 132/RJ**. Relator: Ministro Ayres Brito. Brasília, 05 de maio de 2011. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>>. Acesso em: 02 set. 2013.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. **Princípios Constitucionais de Direito de Família**: guarda compartilhada à luz da Lei 11.698/08, família, criança, adolescente e idoso. São Paulo: Atlas, 2008.

GARCIA, Marco Túlio Murano. União Estável e concubinato no Novo Código Civil. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 32-44, out./nov. 2003.

GOBBO, Edenilza. A adoção por casais homossexuais. **Revista Jurídica Consulex**, Brasília, v. 4, n. 47, p. 54-55, nov. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Direito Civil**: famílias. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 70004129185**, da 8ª Câmara Cível. Apelante: O.C.G.; C.R.B.G.. Apelado: Ministério Público. Relator: Des. Rui Portanova. Porto Alegre, 23 de maio de 2002. Disponível em: <http://www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php?nome_comarca=Tribunal+de+Justi%E7a&versao=&versao_fonetica=1&tipo=1&cid_comarca=700&num_processo_mask=70004129185&num_processo=70004129185&codEmenta=560387&temIntTeor=false>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RIOS, Roger Raupp. **A Homossexualidade no direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

WELTER, Belmiro Pedro. **Teoria tridimensional do direito de família**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

Trabalho e gênero na construção civil na região metropolitana de Belo Horizonte – RMBH

Neusa Maria da Silva¹

Antônio de Pádua Nunes Tomasi²

1 - Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa que foi desenvolvida no Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), cuja temática central é as relações de gênero que acontecem nos canteiros de obras da construção civil na Região Metropolitana de Belo Horizonte - RMBH. A construção civil exerce um papel de grande importância na economia do país. Com o “aquecimento” da indústria da construção civil, abriu-se o caminho para a inserção da mulher nesse território. Essa inserção, em grande parte, é devido à política habitacional promovida pelo governo federal que, na busca da erradicação da pobreza, desenvolveu projetos como o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC I), que implica o apoio às construções e reformas de infraestrutura por todo o país. Registram-se, ainda, as obras relativas aos eventos esportivos internacionais, como a Copa do Mundo de Futebol e, em 2016, os Jogos Olímpicos. Muitas vagas estão sendo ofertadas nesse

1 Mestranda do PPG em Educação Tecnológica do CEFET – MG – Aluna Bolsista CAPES

2 Professor Doutor do PPG em Educação Tecnológica do CEFET-MG – tomasi@uai.com.br

setor, e algumas delas são preenchidas por mulheres. Esse cenário da construção civil tem demandado uma mão de obra qualificada que não é encontrada, atualmente, no mercado de trabalho, segundo sondagem feita pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 2011. Até então, a construção civil, que não tinha como prática o investimento na formação e qualificação da sua mão de obra, passa a se preocupar com os seus recursos humanos, preparando-os, na maioria das vezes, no próprio canteiro de obras, para os ofícios dos quais tem necessidade. É preciso registrar que as mudanças ocorridas nos canteiros de obras nas últimas décadas, com a introdução de novos sistemas de produção e as melhorias das condições tecnológicas e a escassez da mão de obra, abriram portas para a inserção da mulher neste mundo masculino. Essa inserção gradativa das mulheres no setor nos faz refletir sobre a busca da mulher pelo trabalho na indústria da construção civil. Que perspectivas de trabalho e de realização profissional podem lhes oferecer os canteiros de obras? Que novos saberes lhes são demandados?

2 - Patriarcado e divisão sexual do trabalho

Segundo (BURKE, 2002, p.76), ao longo da história o “trabalho diário e a influência política e econômica da mulher sempre foram subestimados”. Para Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), as mulheres sempre efetuaram trabalho invisível e gratuito para outras pessoas.

A mulher não tinha direitos, ela sempre foi obrigada a viver sob o domínio do marido e antes do casamento, ela devia obediência ao pai, que era o provedor da família. Conforme o modelo patriarcal familiar, às mulheres é imposto às responsabilidades domésticas e de socializações, para as quais a mulher deveria ser dotada de vários atributos, como a paciência, a delicadeza, a docilidade. Ao marido era delegado o poder de decisão com relação à esposa, aos filhos e a todos os bens do casal. Neuma Aguiar, estudiosa em gênero e patriarcado, nos explica que:

A autoridade é garantida pela sujeição pessoal.
[...] O controle sobre as mulheres é semelhante

ao exercido sobre os animais, quando os direitos do senhor se estendem sobre todos os filhos tidos, dependendo exclusivamente de seu reconhecimento para que possam ser por ele sustentados (AGUIAR, 1997, p.172).

Essa é uma das características do modelo patriarcal, em que o chefe da família é o responsável por todos os atos da família, não permitindo à mulher nenhuma expressão social a não ser a de mantenedora da harmonia familiar. De acordo com (PATEMAM,1993, p.184), “O marido detinha a propriedade da pessoa de sua esposa, e o homem era um proprietário e um senhor absoluto somente se ele pudesse fazer o que quisesse com o seu bem”. Ou seja, a mulher no sistema patriarcal é um mero objeto do homem, que ele pode utilizar da melhor maneira que lhe convir.

Antes da Revolução Industrial, as mulheres tinham atividades como vendedoras ambulantes, trabalhavam em casas de mulheres ricas ou trabalhavam como tecelãs da seda, das rendas ou polidoras de metais, atividades que eram alusivas às atividades domésticas e não eram valorizadas economicamente, era trabalho “altamente desqualificado e bastante concentrado no terciário”(CASTRO; LAVINAS, 1992, p.225), somente as mulheres muito pobres exerciam essas atividades em total marginalização, pois não eram reconhecidas como trabalhadoras pela sociedade. A Revolução Industrial, com suas fábricas e sua nova maneira de produção, foi um marco no rompimento da clausura doméstica da mulher, apesar da precariedade do trabalho nessas fábricas, trazendo-lhe a oportunidade para obter um trabalho além do âmbito doméstico. Segundo Hobsbawm,

A fábrica era realmente uma forma revolucionária de trabalho, com seu fluxo lógico de processos, cada qual uma máquina especializada a cargo de um “braço” especializado, todos ligados pelo ritmo constante e desumano

do “motor” e pela disciplina da mecanização (HOBSBAWM, 1979, p.64).

A mecanização da fábrica e a “docilidade” da mulher favoreceram o seu ingresso no campo fabril. Segundo Pereira e Fidalgo foi devido as:

Competências socialmente atribuídas a elas estão sendo reconhecidas e valorizadas pelas empresas, tais como a capacidade de adaptar-se às mudanças e de realizar várias tarefas, de relações humanas, comunicação, mobilização e engajamento para com os objetivos da empresa e comprometimento (PEREIRA; FIDALGO, 2007, p.160).

Isso ocorria porque os homens se recusavam a trabalhar sob disciplina rígida e, em suas oficinas, na época anterior à Revolução Industrial, eles exerciam seu ofício no âmbito doméstico, o que lhes permitia uma rotina escolhida por eles. Com a fábrica veio o controle do tempo e do trabalho pelos patrões. Os trabalhadores viviam em função do apito da fábrica e, além desse controle do tempo, iniciou-se a divisão do trabalho. Era o início da taylorização do trabalho, ou seja, o trabalho parcelado. E a divisão sexual, que sempre é desvantajosa para a mulher, também foi implantada. Nessa divisão do trabalho, as mulheres ocupam cargos ou postos mais desqualificados do que dos homens e funções de menor prestígio social, “ganham menos que os homens e são mais atingidas pelo desemprego” (HIRATA; KERGOAT, 2003, p.111), estabelecendo assim a desigualdade e a opressão social. Seus princípios são a separação e a hierarquia, fortalecendo o estereótipo de que o trabalho dos homens é mais importante que o das mulheres. Dessa maneira, a mulher é desqualificada por ser mulher. Ainda podemos ver que:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações

sociais entre os sexos; mais que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e societalmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2008, p.266).

A divisão sexual do trabalho causa muitos malefícios à saúde das operárias, principalmente as do ramo da construção civil, território majoritariamente masculino e propício às discriminações de gênero. Na maioria dos casos, elas se sentem desvalorizadas como pessoa e como profissional. Para (SOUZA-LOBO, 2011, p.174), a “divisão sexual do trabalho produz e reproduz a assimetria entre práticas femininas e masculinas, constrói e reconstrói mecanismos de sujeição e disciplinamento das mulheres, produz e reproduz a subordinação” e, além disso, a inserção feminina nesse mundo masculino é uma grande luta. Pois representa a saída da mulher do privado para o público e é um grande esforço para quebrar as barreiras da dominação e os estereótipos de que mulher tem que ficar em casa. Mesmo com ela já nesse espaço público, suas atividades são relacionadas às atividades domésticas. Muitas mulheres, segundo (PATEMAN, 1993, p.209), “admitiam que ingressar num emprego remunerado era atravessar uma fronteira; elas encaravam o seu local de trabalho feminino como parte de outro mundo, o mundo masculino, portanto, essencialmente dominado por homens”.

As pressões sobre as mulheres para que continuassem submissas ao espaço privado eram tão presentes que, a sociedade as considerava uma “esposa que trabalha”, ou seja, mesmo elas trabalhando assalariadamente fora do lar, elas continuariam uma dona de casa. O mais interessante é observado na fala de Carole Pateman, importante feminista britânica, quando ela diz que, apesar de o homem saber que os

[...] salários das mulheres eram necessários economicamente, eles ainda encaravam as rendas das esposas como complementares; as mulheres gastavam os seus ganhos com coisas “extras” para a casa e os filhos, de modo que “sua condição fundamental de dependentes econômicos” permanecesse imutável (PATEMAN, 1993, p.210).

Essa resistência do homem em não aceitar a mulher apenas como trabalhadora, capacitada para exercer as mesmas funções e receber o mesmo salário que ele, faz com que a discriminação prolifere através do espaço público do trabalho.

3 Gênero e discriminação no canteiro de obras

3.1 Gênero

Para conceituar gênero, foi utilizada a discussão que Joan Scott abordou em seu texto *Gênero uma categoria útil de análise histórica*. Para a autora, gênero não é útil somente para a história das mulheres, mas para a história em geral. Scott nos explica que a conceituação de gênero nasceu da necessidade de contradição ao conceito do determinismo biológico, aquele que designa macho àquele que nasce com pênis e fêmea àquele que nasce com vagina. O termo gênero para Scott:

[...] enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizavam o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as

mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p.72).

Em outras palavras, não há como compreender as mulheres ou os homens fazendo estudos isoladamente de cada sexo. Gênero não é apenas uma questão entre homens e mulheres, gênero, em sua compreensão, é um saber sobre as diferenças sexuais e, segundo a autora, estão diretamente ligadas às relações de poder. Para ela, “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.88). No referido texto, ela demonstra que o importante não são as diferenças sexuais, mas como se processam essas diferenças e como elas são construídas nas perspectivas da cultura. E, para Joan Scott, o gênero, quando conceituado como categoria analítica, nos permite responder às questões de como o gênero funciona nas relações sociais humanas e como ele pode dar sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico, “mas não tem poder analítico suficiente para questionar e mudar os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p.76). Depois de perpassar pelas áreas das relações humanas nas quais o gênero está presente, Scott finaliza o referido texto sugerindo que “o gênero deva ser reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p.93).

3.2 Canteiro de Obras

O canteiro de obras é um espaço onde ocorrem várias relações sociais. É no canteiro de obras que as ideias se tornam realidade através da força executora do operariado, é ali que os traçados e cálculos que os engenheiros fizeram dentro dos escritórios vão sendo construídos e se tornando substanciais. O canteiro é palco do controle da hierarquização, nele proliferam as tensões das classes, pois seu planejamento é, na maioria das vezes, pensado para que o trabalho flua mais facilmente,

a produção seja mais rápida e com custo sempre mais baixo, ou seja, há controle do trabalho e do trabalhador. Outra interface do canteiro é servir de moradia para operários imigrantes e também espaço para aprendizagem para os operários inexperientes, pois, por muito tempo, os saberes do trabalho na construção civil foram somente passados aos iniciantes pelos operários mais antigos da obra, durante a execução do trabalho. Mas, por sua principal característica ser um território majoritariamente masculino onde as relações “entre homens e mulheres são vividas e pensadas enquanto gênero masculino e feminino” (NEVES, 2000, p.174), forma de pensar que dá margem às discriminações de gênero. A resistência ao trabalho da mulher é grande nesse setor, vemos nitidamente a força do patriarcado nesse segmento econômico, a divisão sexual do trabalho é marcante e a dominação masculina é veladamente presente na forma da discriminação e na descaracterização da competência da mulher.

3.3 Discriminação

Discriminação vem do verbo discriminar, que significa separar, diferenciar, distinguir; quando usado pejorativamente, significa tratar de modo preferencial, geralmente com prejuízo para uma das partes. Discriminação também foi definida pela convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) como “toda a distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão”, portanto, como se pode notar, a lei assegura que não deve haver discriminações no ambiente de trabalho, os cargos e salários devem ser definidos apenas com relação as competência dos trabalhadores. A discriminação pode ser direta e indireta. A primeira é mais facilmente detectável, pois ela é notória, explícita e de fácil comprovação, mas a indireta é de difícil comprovação, como exemplifica o procurador-geral da república, Dr. Otávio Brito Lopes:

Normalmente, em processos organizacionais, aparentemente neutros, mas que permitem a influência de subjetividade. Normalmente, quando um jovem negro ou uma mulher procura um departamento de seleção e recrutamento de uma empresa, eles são recebidos, aparentemente, da mesma forma. São convidados a se sentar, oferecem café, preenchem uma ficha. Mas, sabe-se lá por que, normalmente o trabalhador negro não é recrutado. Normalmente, a mulher não é recrutada para determinados cargos, mas sim para outros. Ninguém diz expressamente que não vai recrutar o trabalhador negro ou a mulher por conta de ser mulher ou por conta de ser negro (LOPES, 2010, p.153).

A discriminação indireta sempre acontece e não existem muitas leis que fazem referência a ela, e as existentes são veiculadas em meios que nem toda a população tem acesso, principalmente para a população mais carente, como as mulheres operárias da construção civil. Apesar de elas serem mais escolarizadas que os homens, segundo dados do Censo Demográfico 2010, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elas ainda não conseguem interpretar exatamente o conteúdo das leis. Como indica a fala da aluna operária: “As leis são complicadas, não consigo entender nada que está escrito, no serviço ninguém sabe explicar direito, não tenho tempo de ir ‘no Ministério’”. É nesse sentido e aliada à necessidade da manutenção do trabalho que a discriminação contra a mulher no mundo do trabalho vai proliferando.

No início do século XX no Brasil, a mulher só podia trabalhar com a permissão do marido, conforme o Código Civil de 1916, artigo 242, que conferia ao marido todos os direitos, pois a ele cabia prover e ser o legítimo chefe da família. Não cabia à mulher nenhuma atitude sem a autorização expressa do marido, era uma sociedade baseada no

sistema patriarcal, o qual a dominação masculina permitia apenas que as mulheres exercessem trabalhos domésticos ou pequenos trabalhos, como a venda de doces, bordados e costura que eram pouco valorizados e deviam ser sempre exercidos no âmbito do lar. Essa situação só deixou de existir legalmente com a Constituição Federal de 1988, que deu à mulher direitos iguais aos dos homens, conforme artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e propriedade, nos termos seguintes:
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Assim, podemos inferir que deveres e direitos são iguais para os homens e para as mulheres, garantindo, dessa maneira, a inserção da mulher no mundo do trabalho e o acesso a todas as oportunidades. As conquistas até o momento conseguidas, como salário-maternidade, direito ao descanso antes e depois do parto, salários iguais, aliás, direitos de igualdade que já tinham sido expressos na Declaração dos Direitos Humanos da ONU, em 1948. Como podemos notar, a legislação existe para que não haja discriminação, porém a discriminação por gênero acontece principalmente em setores onde a predominância é masculina, como ocorre na construção civil, o que dificulta a inserção e o trabalho da mulher nestas áreas.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi criada, em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas. Nela existem vários artigos relacionados à questão da discriminação, como o artigo 375, que estabelecia que a mulher só pudesse fazer horas extras, caso tivesse atestado médico oficial autorizando-a e devidamente anotado em sua carteira de trabalho. Esse artigo somente foi revogado, em 1989, pela Lei n. 7.855, juntamente com o artigo 387, que proibia o trabalho das mulheres em minas e locais subterrâneos. Mas a maior expressão de dominação

masculina e discriminação contra a mulher no trabalho era o artigo 446, que também foi revogado pela mesma lei. Ele dava poder ao pai ou marido para pleitear a rescisão de contrato de trabalho da mulher, caso ele julgasse necessário, a qualquer momento, sem prévio aviso à mulher trabalhadora.

A CLT, hoje, garante que o trabalho das mulheres seja protegido no sentido de não haver exploração salarial, garantir os direitos às gestantes, como antes e após o parto, o direito a amamentar os filhos até os seis meses de idade e o direito à creche. Diante dessas conquistas trabalhistas, as mulheres, cada vez mais, estão ocupando os postos de trabalhos que antes eram exclusividade masculina. Elas são contratadas, mas a discriminação por gênero é bem visível, segundo depoimentos coletados das operárias, durante o curso de Gestão de Obras, oferecido pelo Grupo de Pesquisa PROGEST (Programa de estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia). Elas relatam que o tratamento que recebem de seus superiores hierárquicos, na maioria das vezes, é de cunho discriminatório, desqualificando-as quando frisam que “obra não é lugar para mulheres”, “que lugar de mulher é em casa tomando conta de criança”. Elas, ao fazerem relatos dessa natureza, expressam o desconforto que sentem ao serem tratadas com expressões de caráter machista e discriminador. Mas desconforto maior é quando elas têm que se esquivar do assédio sexual que algumas sofrem durante o trabalho, configurando-se quando elas dizem “piadinhas” de baixo calão, quando fazem insinuações maliciosas constantes, com o objetivo de obter favorecimento sexual, e elas se sentem impotentes, pois o assediador se vale de sua autoridade no trabalho para constrangê-las. O assédio sexual é crime, conforme artigo 261 da Lei n. 10.224, de 15 de maio de 2001, é uma coação difícil de ser provada, pois ele acontece silenciosamente, aos poucos. Por isso, muitas vezes, a mulher prefere pedir demissão a fazer uma denúncia formal. E ainda existem as discriminações indiretas que são ditas em forma de elogios, que tomam corpo quando um engenheiro encarregado de uma obra diz às suas funcionárias o seguinte: “Não sabia que era tão bom trabalhar com mulheres, vocês são mais caprichosas e obedientes!” Ou seja, a valoração delas vem mais pelo fato de serem obedientes e submissas, e não somente

da competência no trabalho. Observa-se, através desses “elogios”, uma avaliação subjetiva e discriminatória do engenheiro. Principalmente quando ele usa a expressão “caprichosa”, que nos faz lembrar as atividades domésticas, rotina na qual elas deveriam deixar tudo harmonioso para a chegada do marido, o provedor, e que foi imposta às mulheres por séculos como forma de domínio masculino. A discriminação por gênero é uma das mais praticadas, pois alguns homens incapacitam as mulheres apenas por serem mulheres.

Nesse sentido, os estudos sobre gênero expressam os diferentes papéis que são designados às mulheres e aos homens no processo produtivo e na sociedade em geral e como esses estudos viabilizam o combate às práticas discriminatórias. O combate à discriminação por gênero é necessário por si só, mas também porque esse tipo de discriminação é esteira para outras práticas discriminatórias, como racismo, homofobia, assédio moral, assédio sexual, etc. Esses estudos ainda nos permitem elaborar saberes sobre o lugar da mulher na sociedade, levando em conta a trajetória histórica de opressão das mulheres. Não obstante, devemos lembrar que não há como realizar um estudo sobre a mulher sem olhar holisticamente para o contexto social, ou seja, a presença masculina não deve ser abolida desses estudos, como podemos verificar no conceito de feminismo de Alves e Pitanguy, que se aplica bem aos estudos de gênero:

O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que se adaptar a modelos hierarquizados e onde as qualidades femininas ou masculinas sejam atributos do ser humano em sua globalidade (ALVES; PITANGUY, 1985, p.9).

A partir dessa citação, podemos inferir que, nas relações sociais e de sexo, o que deve prevalecer são os saberes que o indivíduo agrega à sua vida, a competência no exercício da atividade, seja ele homem ou mulher.

4 - Considerações gerais

A construção civil é um setor industrial de grande relevância econômica existente em todas as sociedades. É um setor majoritariamente masculino, que está cada vez mais absorvendo a mão de obra feminina e, por isso, se torna um campo onde acontecem todas as relações sociais, dentre elas as relações de gênero, que foi o objeto de investigação deste artigo. Nele ficou exposto resumidamente como a mulher vem se inserindo nessa área e quais problemas elas enfrentam com a discriminação que acontece apenas porque são mulheres, nesse campo onde a dominação masculina persiste em perpetuar, sob diversas formas, como a divisão sexual do trabalho, que é usada para desfavorecer a mulher e seu trabalho. Mas elas estão cada dia mais se qualificando para avançar e superar as dificuldades impostas pelos homens, que naturalmente resistem em modificar o seu comportamento dominador.

Referências

AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.161-191.

ALVES, Branca M.; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

BRASIL. Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <<http://www>>.

planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Lei n. 7.855**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7855.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.224**, de 15 de maio de 2001. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2001/10224.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultados do Universo do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_do_Universo/tabelas_pdf/tab5.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CASTRO, Mary G.; LAVINAS, Lena. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (Org.). **As novas**

fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho.** Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.595-609, set.-dez. 2007.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveira *et al.* **Mercado de Trabalho e Gênero:** comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

HOBBSAWM, E. J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

LOPES, Otávio Brito. Minorias, discriminação no trabalho e ação afirmativa judicial. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v.76, n.4, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/18736>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NEVES, Magda de Almeida. Reestruturação produtiva, qualificação e relações de gênero. In: ROCHA, Maria Izabel Baltar da (Org.). **Trabalho e Gênero:** mudanças, permanências e desafios. Campinas: ABEP, 2000. p.171-185. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/trabalhogenero/TG_p171a185.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Disponível em: <<http://www.oit.org.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

PATEMAN, Carole. As mulheres, os escravos e os escravos assalariados. In: _____. **O contrato sexual.** São Paulo: Paz e Terra, 1993. p.175-230.

PEREIRA, J. S. F.; FIDALGO, F. A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de;

FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul.-dez. 1995.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. Do desenvolvimento à divisão sexual do trabalho. In: **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação PerseuAbramo, 2011, p.161-175.

Atitude e enfrentamento da homocultura no Brasil

Wilton Garcia¹

*Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam cada dia mais nossa vitória
Bateu de frente é só tiro, porrada e bomba
Aqui dois papos não se cria e nem faz história*
(POPOZUDA, 2013)

A homocultura no Brasil, hoje, conduz um debate instigante. O que, talvez, surge em plena Rua Augusta, em São Paulo, ao longo de uma tarde apaziguadora, num sábado de verão é a mais tentadora chance de transgredir. Transgredir implica ultrapassar e/ou atravessar o eixo regulatório de uma condição convencional, para ampliar as experiências. Conseqüentemente, pode ser um desrespeito, uma violação à norma, mas também deve estar além do senso comum. Entre ambiguidades e ironias, transgredir compete à desobediência da lei como quem subverte e contraria a lógica a sobrepor desafios. É infringir uma regra, para não ficar retido (tolhido) em um mero afrontar. Extrapolar. Mais que isso, seria alcançar um estado eloquente, inimaginado pelo sistema. Subverter

1 Professor da Fatec Itaquaquecetuba e do Mestrado em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba – Uniso. Artista visual e Doutor em Comunicação pela ECA/USP. E-mail: wgarcia@usp.br

a ordem do sistema hegemônico – ir além-fronteiras em busca de um espaço mais dinâmico, que expresse a diversidade.

A noção de diversidade, hoje, diz respeito à variedade e à convivência de ideias e ideais. São sintomas diferentes entre si, dentro de determinado assunto ou tema. Em outras palavras, a diversidade passa eixos enunciativos, cada vez mais, amplos de variáveis, pois, na lógica de posicionamentos diferentes, surgem “novas/outras” resultantes contemporâneas: parciais, provisórias, efêmeras, inacabadas. Tal diversidade abarca a máxima expressão de edificar um pensamento não assentado, à deriva. O lugar da diversidade realça variáveis culturais, étnicas, religiosas, sexuais e sociais, entre outras, na sociedade.

De acordo com José Carlos Barcellos (2006, p. 224):

[...] a diversidade de desejos, identidades e práticas homoeróticas é muito grande. Por isso mesmo, não se pode ter a pretensão de situá-los num espaço ou num tempo homogêneos. Pelo contrário, para captar esse amplo espectro em suas diferentes configurações, é preciso respeitar a especificidade dos tempos, espaços e articulações das experiências histórico-culturais do homoerotismo.

Na disposição da homocultura, enunciam-se estratégias discursivas a brigar por algo dissonante do falocrático. A lógica da homocultura (estendida por alteridade, diferença e diversidade) experimenta alternativas mais complicadas que a mera designação do sujeito no mundo. Sem dúvida, isso problematiza a identidade sexual e de gênero (TREVISAN, 2000).

Ao fluxo das representações, a multiplicação de imagens e percepções transversaliza a cena contemporânea, em particular na cultura digital. Ou seja, uma elaboração fecunda de mediações abre espaço para a imaginação ativar “novos/outros” caminhos, cuja informação dissemina experiências distintas.

Imagine essa escritura da homocultura em um videoclipe, ainda mais no Brasil. Do ponto de vista da comunicação, eis um produto cultural hipermediático de entretenimento, cujo valor descartável toca à sociedade contemporânea pela sua brevidade. Misto de informação e entretenimento, na rede mundial de computadores, a internet, muita coisa não serve como referência, porém provoca mudanças escandalosas no cotidiano. Vale o esforço de prestar um pouco mais de atenção aos produtos culturais que povoam na internet. No meio desse universo virtual emergem situações inusitadas. Este é o caso do videoclipe *Beijinho no ombro*² (POPOZUDA, 2013), com a funkeira Valesca Popozuda. Sua performatividade *queer* (SANTOS, 2014) extrapola, subverte, transgride radicalmente o sistema hegemônico, dito *mainstream*.

A performance da funkeira com um grupo de dançarinos(as) desafia o(a) usuário(a)-interator(a) da internet. Junto ao fronte de desafios, uma atitude instantânea também convoca esse(a) usuário(a)-interator(a) para saborear o prazer de provocar inveja com seu funk ostentação³. Os compositores da música – André Vieira, Leandro Pardal e Wallace Viana – criam uma voz pulsante de disputa. Em versos simples, de rima livre, com fácil compreensão para o objetivo da massificação, já a primeira estrofe indica:

Desejo a todas inimigas vida longa
Pra que elas vejam cada dia mais nossa vitória
Bateu de frente é só tiro, porrada e bomba
Aqui dois papos não se cria e nem faz história
(POPOZUDA, 2013)

Uma vez definida sua posição de combate, logo na introdução, a mensagem tenta aprofundar seu posicionamento, colocando Deus como

2 Com mais de 48 milhões de acessos na internet, até a presente data.

3 Considerada como determinada vertente de estilo musical, esta expressão refere-se direto ao consumo contemporâneo, valorizando objetos materiais, como carro, moto, telefone celular, joias etc. Na cena, uma pessoa VIP (*very important person*) faz a associação de bens acumulados com riqueza e poder, utilizados como forma de ostentação.

elemento de defesa e, paradoxalmente, legitima seu mais alto *status* diante dos demais. Dessa forma, a composição envolve o ouvinte com a máxima divina. Assim, evoca essa força maior a um *religere* imbatível e protetor. E, de pronto, a intensidade da fala confirma o desdém e a sagacidade para atizar, estrategicamente, outras viabilidades enunciativas.

Acredito em Deus e faço ele de escudo
Late mais alto que daqui eu não te escuto
Do camarote quase não dá pra te ver
Tá rachando a cara, tá querendo aparecer.
(POPOZUDA, 2013)

Prevalece uma mensagem (de)marcada de subjetividade e, ao mesmo tempo, armada de traços agressivos. Verifica-se um paradoxo: o panorama ácido da espetacularidade (hiper)midiática não pondera nem deixa abertura para o diálogo. A agudeza da cena explode em uma performance atrevida.

Não sou covarde, já tô pronta pro combate.
Keep calm e deixa de recalque
O meu sensor de perigete explodiu
Pega sua inveja e vai pra...
(Rala sua mandada) (POPOZUDA, 2013)

Nesse momento, define-se um considerável território de batalha, cujo desfecho é lançar mão do vocabulário que culmina em uma expressão popular (“vai pra...”), que acusa forte teor de ira. Para Linda Hutcheon (2000, p. 172 – grifo nosso), “dizer *o que não é* é uma definição de ironia”. A ironia, então, torna-se uma arma de enfrentamentos. Nessa passagem, há uma interrupção, necessária, para admitir a cena irônica do beijo no ombro como gesto performático do hedonismo, ao olhar para si.

Beijinho no ombro pro recalque passar longe
Beijinho no ombro só pras invejosas de plantão
Beijinho no ombro só quem fecha com o bonde
Beijinho no ombro só quem tem disposição
(POPOZUDA, 2013)

Assim, assimilar alteridade, diferença e diversidade torna-se um discurso insistente do ponto de vista crítico (e conceitual), uma vez que assola as condições adaptativas equacionadas na instância videográfica. Isso posto, a narrativa no *écran* expõe, debate e desafia a representação do sujeito em cena, na consonância com as singularidades das relações humanas. A combinatória das propriedades subjetivas entre imagem e som assinala o sujeito na cena, em uma tratativa visceral. A dança e a música contagiam e estimulam a transgressão *queer* (LOURO, 2004; SANTOS, 2014).

Para tentar alargar os limites da ciência atual seria recorrer à necessidade de pensar acerca dos parâmetros críticos (e conceituais) que inscrevem a denominação da homocultura, sobretudo com as adversidades efervescentes da sociedade – distante de posições conservadoras, convencionais e/ou tradicionais.

Duas questões norteiam este texto:

1. Como a noção de homocultura emerge nos eventos científico-culturais da ABEH?
2. O que o tema homocultura pode/deve representar para esta Associação de pesquisadores(as)?

A ABEH

Neste tópico, apresenta-se a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH, na expectativa de considerar, cada vez mais, seus parâmetros (valores, objetivos e missão), conforme exposto nos Estatutos da Instituição. Tal formalidade, em seu rigor científico, constitui uma voz institucional do protocolo acadêmico da universidade brasileira, que assegura seu reforço regulador, como representante de uma classe de

pesquisadores(as). Disso, uma máxima recorrente identifica, organiza e legitima essa coletividade, no diálogo entre membros(as)⁴ e pares.

Uma pluralidade de vozes e de áreas interdisciplinares, emerge nos Congressos da ABEH, sobretudo no âmbito dos Direitos Humanos. Diferentes derivativas do pensamento contemporâneo integram as malhas discursivas das pesquisas científicas que estratificam a diversidade sexual e de gênero (BUTLER, 2003), no Brasil e no mundo. Elegem-se estratégias que entrelaçam e aproximam tanto a ciência quanto a política, no âmbito da sociedade e, em especial, da universidade. Portanto, a homocultura se faz como teoria política e social. Esse pressuposto coloca em destaque as artimanhas de sondar esse campo científico da homocultura junto com implicações de aspectos econômicos, identitários, socioculturais e/ou políticos.

Se, por um lado, a ideia de homocultura da ABEH nasceu no berço da Literatura em diálogo Cinema e Comunicação, a partir dos Encontros de pesquisadores(as) realizados no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense em 1999, 2000 e 2001; por outro, verifica-se a presença também de Antropologia, Educação, Sociologia, Psicologia e/ou Política, como extensão gerativa de um processo de amadurecimento sobre a probabilidade interdisciplinar desse campo de conhecimento. Notadamente, são áreas do conhecimento que convocam o enfoque científico-político sobre o sujeito e sua sujeição (inter)subjetiva e ampliam a pesquisa científica acerca da homocultura.

Nesse conjunto, os Estatutos da ABEH assinalam três objetivos:

- I – contribuir para o desenvolvimento dos estudos científicos comprometidos com políticas educacionais e sociais em favor da inclusão das minorias sexuais no Brasil;
- II – criar fórum permanente de discussão e intercâmbio, nacionais e internacionais, de

4 Na perspectiva feminista, registra-se a proposta de subversão contra o padrão normativo da língua portuguesa que não flexiona o termo “membro” para o gênero feminino.

experiências sobre visibilidade das diferentes expressões de alteridade e discursos homoculturais no Brasil e no mundo;

III – incentivar pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento, estimulando múltiplas abordagens da homocultura.

Esse escopo mostra-se ousado e alarmante, porque requer um investimento intenso por parte dos(as) pesquisadores(as) interessados(as). Também, demonstra as preocupações dos(as) participantes da ABEH perante diretrizes acadêmica, científica e intelectual que circundam a produção de conhecimento sobre a homocultura no Brasil. Assim, verifica-se uma gigantesca responsabilidade da ABEH para o campo da homocultura e adjacentes, quando se trata da produção de conhecimento, cuja variedade de temáticas técnicas, estéticas e/ou éticas deve considerar, também, as dinâmicas contemporâneas.

Dos esforços efetivados desde os preparativos para a fundação dessa Associação, o livro *A escrita de Adé: estudos gays e lésbic@s no Brasil* (SANTOS; GARCIA, 2002) tornou-se um marco bibliográfico relevante na fomentação e no desenvolvimento dos estudos da homocultura. A partir dessa referência, várias obras conceituais e críticas (BARCELLOS, 2006; BEIRUTTI, 2011; BENTO, 2006; COLLING, 2011; COSTA et al, 2010; FILHO, 2006 e 2008; FOUREAUX, 2002; GARCIA, 2004; LOPES, 2002; LOPES et al, 2004; LUGARINHO, 2012) vêm contribuindo para trabalhos científicos⁵ sobre a diversidade sexual e de gênero.

A ABEH torna-se, por assim dizer, uma entidade sedimentada e reconhecida internacionalmente, em razão da qualidade singular das atividades propostas, em prol da homocultura. O esforço desse coletivo de pesquisadores(as) propicia a interação entre os(as) participantes dos eventos científicos/culturais, bem como a disseminação da informação

⁵ Desse percurso de mais de 15 anos de pesquisa sobre a homocultura no Brasil, também surgiu a *Revista Bagoas*, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

com as publicações de livros e anais, impressos e/ou digitais, iniciativas que conferem a otimização de seletos resultados dos referidos eventos.

Nesse emaranhado, às vezes divergentes em termos ideológicos, por diferentes linhas de pesquisas, é evidente que existem saudáveis concorrências e disputas que mostram uma variedade de olhares. Porém, o fluxo das investigações acadêmicas – gerado na universidade – perpassa eminentemente a matriz de experiências, as quais circunscrevem diretrizes e práticas efetivadas nos Congressos bienais da ABEH. Esse tipo de evento científico, que no momento caminha para sua oitava edição, em 2016, promove leituras emergentes, da academia e de ativistas dos movimentos sociais que compreendem as minorias sexuais.

Lugar de destaque no ambiente das investigações científicas no país, na ABEH proliferam ideias e ideais equacionados pela realidade social que a pesquisa brasileira desenvolve. O desejo de apresentar e/ou discutir diferentes abordagens – teorias, conceitos e/ou métodos – faz da ABEH um saudável ambiente de sociabilidade científica para se pensar sobre o fenômeno da homocultura e áreas afins, de modo acrescido, que complemente. Então, sinalizam-se aberturas necessárias para os diversos enfoques acadêmicos e profissionais das universidades no Brasil e no mundo.

As ações efetivas abordam as dificuldades de investigar tais assuntos e contextualizam esse polêmico panorama discursivo/reflexivo na sociedade. O axioma da diversidade, nesse caso, diz respeito à variedade e à convivência de características ou elementos diferentes entre si, ou não, em determinado assunto ou tema, por ora exposto sob a égide dos estudos da homocultura. A diversidade sexual e de gênero emerge nos eventos científico-culturais da ABEH, a partir de determinada retórica que não regula apenas abstrações intelectuais, o que legitima um tipo de pesquisa científica cuja reflexão investigativa compreende a capacidade de se transformar em ação política.

Eminentemente, há uma demanda de projetos e pesquisas na universidade brasileira no aguardo de oportunidades para o campo teórico da homocultura se firmar como linha de pesquisa. Se, para futuros(as) pesquisadores(as) em sua formação acadêmico-científica, ainda falta

no Brasil um programa de pós-graduação sobre diversidade sexual e de gênero, faz-se necessário desenvolver uma produção de conhecimento que – com fôlego – apreenda as inquietações investigativas de um discurso, mais plausível com a realidade, a respeito da homocultura.

Dentre outras expedições científicas e políticas, enunciam-se algumas ideias revistas pela discussão proposta acerca da homocultura no Brasil. O trabalho aposta na tarefa para se pensar em frutos – a serem (re)colhidos com o amadurecer. Isso implica a necessidade de aberturas das diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, há espaço para que o(a) pesquisador(a) interessados no desdobramentos da homocultura possam desenvolver suas tentativas teórico-metodológicas que incorporam a dinâmica da produção de conhecimento. Isso garante um ar (um quê) democrático de descobertas nas investigações científico-tecnológicas. Por conseguinte, na ABEH a esfera da alteridade produz diferentes vertentes discursivas, a integrar a extensão de inúmeros cenários da teoria e da crítica, demonstrando um leque de variantes sobre a homocultura, porque é do confronto de posições impactantes que despontam desfechos. Seria estudar as inter-relações de categorias como orientação sexual, etnia/raça e classe social, no que condiz à formação de “novos/outros” valores da vida contemporânea e, assim, privilegiar a desconstrução estratégica de ideologias de desigualdade.

Discussão

Estabelece-se aqui a premissa de que a noção de homocultura situa-se como campo teórico e político, atenta às (inter)subjetividades brasileiras e internacionais. Não seria a institucionalização do termo homocultura, mas sim de um agenciar/negociar sobre as predicções e as propriedades, estrategicamente, discursivas. Todavia, trata-se de uma articulação enunciativa entre a ideia e sua expressão; o que pressupõe o modo de abordar oportunidades discursivas para implementar uma situação dessa homocultura, talvez, ainda não prevista pelo mundo acadêmico.

Para Barcellos (2006, p. 14 – grifos do autor):

[...] estamos falando de homoerotismo como discurso que se articula a partir de inumeráveis práticas sociais e vivências pessoais, as quais – não obstante sua diversidade e irreduzibilidade constitutivas – *enquanto discurso*, são passíveis de uma abordagem de conjunto produtiva, iluminadora e, eventualmente, libertadora [...]. Deste modo, pretendemos nos beneficiar de uma interlocução fecunda com uma área do conhecimento já consolidada na sua diversidade temática e pluralidade metodológica, ao invés de constituirmos um gueto acadêmico monológico e solipsista.

Inevitavelmente, interessa permear o universo da ciência contemporânea, visto que a homocultura – como campo de pesquisa alternativo (radical) – serve na produção de conhecimento e subjetividade sobre a diversidade sexual e de gênero no Brasil e no mundo. Este texto, portanto, registra a emergência da homocultura como temática atual, uma vez observada a necessidade de pesquisas acadêmicas, científicas e culturais nos contextos dessa diversidade.

Na discussão sobre a cultura dessa diversidade, nota-se o significativo avanço que a ABEH constitui em seu percurso, com o compromisso do combate à homofobia nas instituições educacionais do país, em especial promover o debate sobre as minorias sexuais na agenda da universidade brasileira. Trazer esse tipo de discussão para a agenda da universidade, do governo e da sociedade torna-se fator fundamental na ampliação dos Direitos Humanos.

De modo mais específico, o percurso de história da ABEH aponta para efetivas transformações sociais nas instituições de fomento (CNPq, CAPES, Fapesp, Faperj etc), acompanhadas dos movimentos sociais. No portal do CV-Lattes (<http://lattes.cnpq.br>), por exemplo, 69 doutores

indicam o termo homocultura como palavra-chave em suas pesquisas. Os(as) demais pesquisadores(as) (no nível de doutorando, mestre ou graduado) constituem 58 indicações, o que totaliza, no instante deste levantamento, 127 pesquisadores(as) que instituem o termo homocultura como transversalidade temática em suas investigações científicas.

Tal circunstância aponta a dicotomia entre teoria e prática e cria condições de pensar e fazer ciência por outras maneiras. Isso promove variáveis emergentes que possibilitam experiências e discursos para além daqueles prescritos pelo sistema hegemônico – heteronormativo. Hoje, discutem-se mais e melhor as questões que envolvem o cotidiano das comunidades LGBTTTQI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexs e afins. Embora se observem alarmantes problemas de corrupção e violência no país, alguns valores éticos são respeitados e a diversidade contribui para o Estado democrático, inclusive na perspectiva dos Direitos Humanos. Contudo, há a necessidade de avançar muito mais.

Para se pensar a homocultura, Barcellos (2006, p. 66-67) escreveu:

A cultura homoerótica apresenta, pois, uma pluralidade ideológica e axiológica cuja amplitude marca essa mesma diversidade através da qual as experiências históricas de vivência homoerótica puderam pensar e dizer tanto as suas especificidades e limites concretos, quanto os seus projetos e as suas utopias. Na cultura homoerótica, portanto, incluem-se — e dialogam entre si — tanto a história quanto a contra-história do homoerotismo, em tudo o que possam ter de positivo e de negativo.

E, com esse olhar impregnado da experiência da cultura homoerótica, inscreve-se a pesquisa de transformações de valores. Os valores humanos ressaltam-se pelas relações humanas. E, como fator preponderante, a discussão reitera a problemática da diversidade sexual e de gênero

mediante situações de conflito, tensões sociais, dos fenômenos, dos valores, das identidades e das manifestações culturais no discurso atual.

A priori, a diversidade toma conta da cena quando suas alternâncias estratégicas apreendem a (re)significação da informação, estimulada para ser revista/revida em sua própria atualização. *A posteriori*, essa reflexão perpassa inovações e/ou atualizações, que reiteram os ditames de ser contemporâneo, ou seja, deslizante, provisório, parcial, efêmero e inacabado. Em síntese, essa diversidade contextualiza as possibilidades de produção do conhecimento a respeito da homocultura.

Nesse âmbito, altera-se o ritmo das coisas no mundo, ao se (re) formularem “novos/outros” *corpora* de vicissitudes. Assim, a diversidade pluraliza e multiplica as representações. Como caleidoscópio vibrante, são potencialidades de múltiplas combinatórias para se refletir acerca da homocultura. Alternar seria acentuar atributos, talvez nem tão específicos, inscritos agora na sociedade. Com isso, as articulações entre exclusão e inclusão recuperam o estado da diversidade, em derivativas de um regime representacional, na disseminação de ideias compartilhadas por imagens que emergem na sociedade contemporânea.

Da discussão do campo da homocultura, vale verificar cada atividade de pesquisa, investigação e/ou estudo. Este último divide-se como percurso metodológico entre observar, descrever e discutir uma cena, um sujeito, um objeto ou um contexto. Cada vez mais, pesquisar requer uma compreensão lógica de ações reguladoras, mas também o acréscimo de intersubjetividade – um espaço de *entre-lugares*, em que seja possível respirar. São arestas, diante do que escapa ao sistema hegemônico e reconduz o destino de possibilidades representacionais. Reitera-se o viver a partir de alteridade, diferença e diversidade. Portanto, leitor(a) sintase estimulado(a) para fazer valer a diferença.

Manifesto

A homocultura não é uma abstração, é uma realidade contundente. Interessa considerar, radicalmente, a homocultura como teoria política e social, no desdobramento de substratos conceituais, críticos

e metodológicos, na expectativa de fundamentar uma linha de pensamento contemporâneo. Trata-se do desafio epistemológico e político da criação/nomeação dos estudos da homocultura, cujo debate acadêmico e intelectual requer a abertura necessária ao desenvolvimento reflexivo de uma investigação de base científica.

Com isso, promover debates sobre produção de conhecimento e subjetividade, entre teóricos e ativistas, que envolvam as comunidades de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexs (LGBTTQI) e afins. Para além da cultura homoerótica, é pensar acerca das extensões discursivas e identitárias que se aproximam de experiências, práticas e vivências na complexidade das representações que tangem a inclusão das minorias sexuais. Com a alegria e a força do arco-íris, aqui vale o afeto.

Também, relacionar variantes contextuais que entrelaçam aspectos econômicos, identitários, socioculturais e/ou políticos, a partir de alteridade, diferença e diversidade, ao ponderar a dinâmica de articulações estratégicas que efetivam tal ideologia. Isso implica observar proposições estéticas, artísticas e poéticas – do popular ao erudito (e vice-versa) – que ambientam, cada vez mais, a expressão humana de desejo, erótica, gênero, orientação sexual, sensibilidade e sexualidade.

Por meio dos diversos recursos técnicos e estéticos, como cinema, fotografia, literatura e pintura, entre outros, ressaltar as peculiaridades da natureza humana, cujo sujeito dessa realidade exposta equacione o ato enunciativo de sua potencialidade como lugar de presença da homocultura entre ações afirmativas e visibilidade. Esses meios devem promover a disseminação da homocultura.

Na lógica neoliberal do Estado democrático, é trabalhar alternativas teóricas e políticas, pautadas pelos Direitos Humanos, para reivindicar ações contra a violência e a opressão. Ou seja, lutar por uma condição favorável ao Ser/Estar das comunidades LGBTTQI. Ainda que, indubitavelmente, vale o amor.

No contemporâneo, a ordem do consumo torna-se fator determinante para a estratificação do sujeito na sociedade. Posicionar-se na vida, então, pressupõe que “sair do armário” (*coming out*) tem um preço

e um valor. Neste Manifesto, incentivamos o assumir-se pessoa, com dignidade, para legitimar a completude de o seu próprio viver. A ideia é expandir os limites da fronteira, para alargar o olhar e a performatividade.

Desfecho

Como jogo de discursos sem qualquer pretensão filosófica, teórica e/ou política, tenha atitude, indague, questione, pergunte, duvide. Assim, pense, reflita e/ou medite. Considere seu pensar como condição adaptativa de um quadro sistêmico a ser desdobrado. Isso, sem dúvida, legitima independência, autonomia e emancipação, ao ser estabelecido pela iniciativa.

Faça uma reflexão sobre a sua posição teórica e política no mundo. Leve em conta o que fez e o que faz no seu dia a dia. Isso requer constante (re)avaliação. Reveja seus atos como quem investiga o passado, para corrigir o presente e intensificar o norte do futuro. Compare seus gestos com os demais. Redimensione os valores e proponha algo decente.

Então, respire fundo e vá em frente, vá além. Posicione-se, de fato. Seja honesto com seus ideais e não permita qualquer tipo de preconceito ou discriminação contra homossexuais, negros, mulheres, crianças, idosos ou outra diversidade.

De problemas e conflitos, tente propor soluções criativas. Evite constrangimentos, para que não ocorram no seu cotidiano. Por isso, questione qualquer tipo de dissabor. E, se precisar, brigue. Brigue bastante em prol dos Diretos Humanos. Não se esconda das responsabilidades. Enfrente a vida, de frente. Levante a bandeira e saia do armário. Acredite em seu ideal e lute por ele. Mas, deliberadamente, também saiba reconhecer o(a) outro(a).

Com a poesia que enfeita a vida, traga dignidade e orgulho para perto de você. E manifeste-se! Solicite do governo melhores condições das políticas públicas. Convoque os colegas para pensar a estranha sensação de liberdade.

No espaço que comporta a homocultura mediante práticas, pedagogias e políticas públicas, destaca-se a condição adaptativa de gênero,

sexualidade e educação. Para garantir uma qualidade reflexiva, a ABEH empenha-se, na promoção da diversidade, em sobreviver a fortes tempestades, decorrentes de seu eixo teórico-político. E o princípio de uma ideologia complexa como a homocultura pede a imediata intervenção de alunos(as), professores(as), pesquisadores(as), ativistas, artistas... Enfim, não é pedir muito que o(a) leitor(a) seja a favor da diversidade sexual e de gênero no Brasil e no mundo.

As resultantes deste trabalho problematizam a dificuldade em lidar com a complexidade que tal situação envolve. Destaca-se o Manifesto da Homocultura. No mais: *Beijinho no ombro, só quem tem disposição!*

Referências

BARCELLOS, José Carlos. *Literatura e homoerotismo em questão*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BEIRUTTI, Eliane. *Gays, lésbicas, transgenders: o caminho do arco-íris na cultura norte-americana*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

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

COLLING, Leandro. *Stonewal 40 + o que no Brasil?* Salvador: UFBA, 2011.

COSTA, José Horácio et al (Orgs.). *Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2010.

FILHO, Deneval Siqueira de Azevedo (Orgs.). *Bandidos(as) na pista: leituras homoculturais*. Vitória: GEITES/UFES, 2008.

_____. *Masculinidades excluídas: homens na cena contemporânea*. Vitória: Flor&Cultura, 2006.

FOSTER, David William. *Queer issues in contemporary latin american cinema*. Austin: University of Texas Press, 2003.

FOUREAUX, José (Org.). *Literatura & homoerotismo*. São Paulo: Scortecci, 2002.

GARCIA, Wilton. *Homoerotismo & imagem no Brasil*. São Paulo: Fapesp: Nojosa, 2004.

LOPES, Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPES, Denilson et al (Orgs.). *Imagem & diversidade sexual*. São Paulo: ABEH, 2004.

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

LUGARINHO, Mario Cesar (Org.). *Do inefável ao afável: ensaios sobre sexualidade, gênero e estudos queer*. Manaus: UEA, 2012.

SANTOS, Rick. *Poética da diferença: um olhar queer*. São Paulo: Factash, 2014.

SANTOS, Rick; GARCIA, Wilton (Orgs.). *A escrita de até: estudos gays e lésbicos no Brasil*. São Paulo: Xamã: SUNY: ABEH, 2002.

TREVISAN, João. Silvério. *Devassos no paraíso*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

O movimento LGBT e a criminalização da homolesbotransfobia

Clara Moura Masiero¹

Introdução

O movimento LGBT é um protagonista importante no campo de lutas que incidem sobre a sexualidade e a homolesbotransfobia e, diante do problema empírico representado pela violência homolesbotransfóbica, tem, como uma das suas principais pautas, a demanda por sua criminalização. O Direito penal, por sua vez, configura-se em um instrumento simbólico e violento, além de não ser capaz de atender aos seus fins propostos, como a prevenção e a reabilitação. Dentro desse panorama, este artigo pretende avaliar se a criminalização da homolesbotransfobia pode ser uma estratégia político-criminal válida para o enfrentamento da violência gerada em decorrência de preconceito ou discriminação em razão da orientação sexual ou identidade de gênero presumida do outro.

¹ Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Bolsista Capes/PROEX. Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora do Curso de Direito da Estácio/FARGS. E-mail: claramasiero@gmail.com.

1. Demandas do Movimento LGBT

Nas últimas décadas do século XX, “grupos e movimento sociais que reivindicavam agendas progressistas, passaram a perseguir o reconhecimento das diferenças e a promoção da diversidade” (RIOS, 2012, p. 172). Com o movimento LGBT não foi diferente, isto é, da mesma forma que outros grupos sociais, eles também passaram a reivindicar, sob o nome do direito, o respeito a sua identidade, sua liberdade e tratamento não-discriminatório (LOPES, 2006). Trata-se da luta por reconhecimento da legitimidade da sua existência e, como tal, do gozo pleno dos direitos civis (igualdade formal) que deve assistir a toda pessoa humana.

A igualdade formal, contudo, está ligada a uma concepção ausenteísta de Estado, o que, conforme critica Roger Raupp Rios (2012, p. 173), pode acabar por criar e reforçar antigas e novas desigualdades de discriminações, na medida em que se “corrompe ao eleger como parâmetro pressuposto um sujeito social nada abstrato: masculino, branco, europeu, cristão, heterossexual, burguês e proprietário”.

Com isso, as exigências da luta por reconhecimento vão reclamar uma atuação positiva (materializante) desse princípio (BAHIA, 2010), de modo a efetivar-lhe (igualdade material). Defendem, dessa forma, que quando há violação de direito de uma parcela da sociedade, cabe, sim, ao Estado que se pretende democrático intervir em favor deste segmento.

Assim que, na primeira década do século XXI, percebe-se uma maior politização das demandas do movimento LGBT que tendem a ultrapassar o patamar de prevenção da epidemia de AIDS, marca estrutural de grande parte das reivindicações das duas décadas anteriores. Percebe-se também uma ampliação de formas de se organizar e de defender os direitos deste segmento, especialmente por meio de ações de *advocacy*², bem como o fortalecimento de redes, grupos e coletivos,

2 “Advocacy corresponde às tentativas de influenciar o clima político, as decisões sobre políticas, programas e orçamentos, as percepções públicas sobre normas sociais, o envolvimento e o apoio da sociedade para um determinado tema ou causa, através de um conjunto de ações bem planejadas e organizadas, realizadas por um grupo de indivíduos ou organizações comprometidas e que trabalham de maneira articulada” (APPAD, 2009, p. 12).

além das manifestações massivas que possibilitam o aumento da visibilidade pública das pessoas LGBT, como as paradas do orgulho LGBT (AVELAR; BRITO; MELLO, 2010).

Veja, porém, que há demandas comuns dentro do movimento, mas também há demandas específicas. Quanto a estas, destacam-se as citadas por Regina Facchini (2011, p. 196), quais sejam: “a prostituição, a violência e o acesso e permanência na escola representam questões centrais na agenda política das organizações de travestis”; “a demanda pelo acesso a transformações corporais que promovam a adequação dos corpos às identidades de gênero”, tem destaque entre os transexuais; “a demanda por adequação de uso e reconhecimento do nome social em serviços de saúde e escola, entre outros, unem travestis e transexuais na luta por direitos”. Quanto às bandeiras que unem os diferentes segmentos que compõem o movimento LGBT, estão as de luta contra a discriminação e a violência (homolesbotransfóbica) e pelo respeito à laicidade do Estado (FACCHINI, 2011), tendo em vista discursos de ódio proferidos por autoridades religiosas, como se fosse exercício legítimo da expressão da liberdade religiosa defendida na Constituição.

Nesse aspecto, as reivindicações apresentadas nas cenas políticas nacional e internacional pelo movimento LGBT se estruturam, segundo Corrêa e Petchesky³ (*apud* MELLO; BRITO; MAROJA, 2012), a partir de quatro componentes fundamentais: (i.) garantia da integridade corporal (direito à segurança e ao controle sobre o próprio corpo); (ii.) respeito à autonomia pessoal; (iii.) promoção da igualdade; e (iv.) valorização da diversidade de práticas e crenças no âmbito da sexualidade.

A mobilização em torno do combate à homolesbotransfobia, entretanto, tem estado no centro das demandas. Afinal, dentre os problemas sociais que afetam a população brasileira, a violência é um dos mais acentuados e, por esta razão, a reivindicação de políticas públicas de segurança está na maioria das demandas dos movimentos sociais.

3 CORREA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind. “Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista”. In: *Physis Revista de Saúde Coletiva*, vol. 6, nº 1/2, Rio de Janeiro, 1996, p.147-77.

E, se a população como um todo está exposta à violência, essa situação agrava-se consideravelmente quando se foca o olhar sobre a população LGBT.

Assim como o “machismo” para o movimento feminista, e o “racismo” para o movimento negro, “a homofobia aparece para o movimento LGBT como uma âncora a partir da qual se procura estruturar as identidades coletivas associadas ao movimento e legitimar a perspectiva de outras conquistas no campo dos direitos e da política” (SIMÕES; FACHINI, 2009, p. 25).

Quanto a isso, observe-se que dentre as 86 deliberações aprovadas na Plenária Final, da Conferência Nacional LGBT (BRASIL, 2008), há proposições, no que tange ao plano da segurança, que vão desde a criminalização de atos de preconceito por orientação sexual, até a ampliação do número de cursos de direitos humanos, mudança de currículo de formação de policiais e atendimento qualificado da população LGBT em qualquer delegacia.

Com isso, é possível identificar, com Salo de Carvalho (2012c), duas pautas distintas do movimento LGBT, no plano político-criminal: (i.) uma pauta negativa (limitadora de intervenção), nas esferas do direito e da psiquiatria, voltada à descriminalização e à despatologização da homossexualidade, respectivamente; e (ii.) uma pauta positiva (expansiva de intervenção), no âmbito jurídico-penal, direcionado à criminalização das condutas homolesbotransfóbicas.

A descriminalização de atos homossexuais consentidos entre pessoas adultas ainda consta dentre as demandas; afinal, segundo relatório apresentado pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexos (ILGA, 2012), cerca de 40% dos membros da ONU (78 de 193) ainda possuem legislações que criminalizam atos homossexuais. No Brasil, apesar da descriminalização da homossexualidade ter ocorrido em 1830, quando o Código Penal do Império revogou o regime inquisitório das Ordenações, “não vivemos uma situação de plena abolição desta criminalização” (CARVALHO, 2012c, p. 194). Isso porque o vigente Código Penal Militar, em seu artigo 235, estabelece pena de

detenção de seis meses a um ano para as condutas de pederastia ou outro ato de libidinagem.

Despatologização, afinal, apesar de não ser mais considerada, institucionalmente, como uma degenerescência ou um transtorno, na maioria dos países, este entendimento não se estende para todas as sexualidades, nem dentre todos os profissionais da saúde. A Associação Americana de Psiquiatria (APA), na quinta edição (2012) do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), manteve a tipificação da transexualidade como transtorno de identidade de gênero.

Outro exemplo desta ainda corrente patologização da homossexualidade, trazida por Salo de Carvalho (2012c), foi a reação da comunidade dos psicólogos contra a Resolução n. 001/99, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que determinou que nenhum profissional pode exercer “ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas”. Essa reação gerou, inclusive, um Projeto de Decreto Legislativo (PDC 234/2011), conhecido como Lei da Cura Gay, de autoria do Deputado Federal João Campos (PSDB/GO), para sustar a aplicação da referida Portaria; bem como uma ação civil pública, alegando inconstitucionalidade da mesma.

A demanda mais polêmica do movimento LGBT, por sua vez, é a que pretende a criminalização da homolesbotransfobia. Polêmica nos campos jurídicos e parlamentares. Além de polêmica, pode-se dizer que se trata de uma demanda complexa. Isso porque, à primeira vista, demandas por expansão penal são conservadoras. É dizer, não se espera de movimentos que pretendem reforçar a democracia e a pluralidade, que defendam instrumentos que estigmatizam e excluem, como são o Direito penal e sua pena de prisão. Isso faz com que se unam, na crítica a esta criminalização, políticos conservadores $\frac{3}{4}$ de quem até se espera demandas criminais, mas que, por convicções religiosas, rejeitam a homossexualidade e a transexualidade e, portanto, a criminalização da homolesbotransfobia $\frac{3}{4}$ e críticos ao sistema penal, sobretudo abolicionistas, os quais se opõem à utilização do direito penal de um modo geral.

Tendo em vista o contexto de desrespeito, intolerância e violência ao qual estão expostos cotidianamente, decorrência da

homolesbotransfobia, percebe-se que tem fundamento a necessidade de se estabelecerem estratégias de segurança para a população LGBT. Diante deste quadro, pesquisadores ³/₄ como Rezende Bruno de Avelar, Walderes Brito e Luiz Mello (2010, p. 318-9) ³/₄ dirão que essa situação de vulnerabilidade deve-se, em grande medida, à “ausência ou ao alcance limitado de uma legislação que garanta os direitos dessa população e que possibilite o exercício pleno da cidadania dessa pessoas”; bem como, “à difusão de um ideário de intolerância sexual, que se manifesta nos discursos de representantes de instituições diversas, como Igrejas, Parlamentos e meios de comunicação de massa”.

Assim que o ativista Toni Reis (2011) elenca a existência de demandas no Legislativo Federal que abrangem mais de 40 projetos de lei, sendo que as prioridades para o movimento são o Projeto de Lei da Câmara (PLC) 122/2006 (“criminalização da homofobia”), o reconhecimento da união estável (Projeto de Lei – PL 1151/1995) e a mudança do nome social (PLC 72/2007).

2. Legitimidade jurídico penal da criminalização da homolesbotransfobia

Em primeiro lugar, entende-se que há permissão constitucional para a tutela da igualdade em razão da orientação sexual e da identidade de gênero, constituindo-se em bem jurídico passível de tutela penal⁴. Ocorre que o debate não reside aqui, afinal, ainda que de forma universalista, encontra-se a igualdade protegida, e há tipo penal para qualquer injusta discriminação. A questão é saber se a homolesbotransfobia merece tratamento por legislação específica, sobretudo, se de natureza penal.

4 Inclusive, há o entendimento de que a proibição de discriminação por orientação sexual está apanhada pela proibição de discriminação por motivo de sexo, “uma vez que ambas as hipóteses dizem respeito à esfera da sexualidade” (RIOS, 2001b, p. 52).

Quanto a isso, José Luis Díez Riollés⁵ (*apud* CARRARA, 2010, p. 332), tendo em vista a defesa de um Direito penal legítimo de acordo com o princípio da intervenção mínima, diz que: “as representações mentais evocadas pelo direito penal, para serem legítimas, devem coincidir materialmente com o pensamento da maioria dos cidadãos”. Tendo por base este entendimento, de que é injustificável a pretensão de modificar crenças e valores por meio da intervenção penal, muitos pesquisadores do campo criminal chegarão à conclusão de que a criminalização da homoesbotransfobia seria ilegítima, à luz de um direito penal democrático.

Isso porque, basta perceber-se a cultura androcêntrica e heterossexista que permeia a sociedade para saber que tal criminalização não viria ao encontro do pensamento da maioria. Este dado indica para a possibilidade de a intervenção penal nesta seara revelar-se contraproducente e, até mesmo, arbitrária e autoritária perante o seio social.

Segundo Carrara, ainda, embora setores militantes não percebam ou não assumam, esse tipo de ideia serviu tanto para o nazismo como para o Estado Social, para promover os valores que convinham ao poder sancionador. Welzel, por exemplo, pregava a função ético-social do direito penal, que levou o Projeto de Código Penal de 1962 na Alemanha a considerar inquestionável a pureza e a salubridade da vida sexual como uma condição para a existência do povo, criminalizando a homossexualidade masculina (CARRARA, 2010, p. 325).

Não se pode, entretanto, sobrepor este raciocínio à questão da criminalização da homoesbotransfobia, uma vez que, a igualdade e a dignidade humana são valores consensuais (e expressos na constituição) da sociedade brasileira (ainda que não plenamente efetivados), de modo que não se estaria tentando promover nenhuma conscientização desses valores por meio do Direito penal com a criminalização de condutas homoesbotransfóbicas, mas sim procurando efetivá-los. Além do mais, “não é uma luta pelo convencimento da maioria quanto ao valor de uma

5 DÍEZ RIPOLLÉS, José Luis. “El derecho penal simbólico y los efectos de la pena”. In: *Revista Peruana de Ciencias Penales*, vol. 7/8, n. 11, 2002, p. 551-577, p. 565.

minoria, mas uma luta pelo pluralismo” (LOPES, 2006, p. 44). Até porque, como bem destacado por Sérgio Cademartori: “o Estado de direito não pode ficar à mercê de eventuais consensos produzidos por eventuais maiorias” (CADEMARTORI, 1999, p. 105).

Ainda, não se trata da necessidade de criminalização de novas condutas ainda não tipificadas no código penal (neocriminalização); pelo contrário, os tipos penais que se relacionam com a violência homolesbotransfóbica já existem (injúria, lesão corporal, homicídio, entre outros). Trata-se, isso sim, da necessidade de proceder-se a uma diferenciação qualitativa.

Assim, repisa-se, a questão é saber se seria legítimo diferenciar o homicídio ou a lesão corporal motivados pelo preconceito quanto à orientação sexual (ou pela homolesbotransfobia) de outras formas de homicídios ou lesões corporais, ditas simples, ou qualificadas por outros motivos. Como se tem, por exemplo, no delito de injúria, em que há a forma simples e a forma qualificada, chamada de “injúria racial”.

Do ponto de vista do Direito antidiscriminatório, Roger Raupp Rios (2012) defenderá, sim, a necessidade de que injustiças culturais ou simbólicas (como é o caso da violência homolesbotransfóbica) sejam protegidas/reconhecidas por legislações diferenciadoras e particularistas.

Desde o ponto de vista do direito penal mínimo - base-teórica para um direito penal dito democrático - Salo de Carvalho (2012c, p. 200), da mesma forma, entende *a priori* não haver ilegitimidade numa suposta diferenciação qualitativa dos crimes homofóbicos dos demais. Isso porque, segundo o autor, “a mera especificação da violência homofóbica em um *nomen juris* próprio designado para hipóteses de condutas já criminalizadas não produz aumento da repressão penal, sendo compatível, inclusive, com as pautas político-criminais minimalistas”.

Por outro lado, há o entendimento de que nesta seara, o Direito penal estaria exercendo um papel simbólico⁶, atuando, por isso,

6 “Significa dizer que se engajam numa maneira impulsiva e irrefletida de ação, evitando o reconhecimento realista de problemas subjacentes, sendo que a própria reação provê alívio e gratificação” (GARLAND, 2008, p. 281).

negativamente no enfrentamento dessas temáticas. Isso porque, coloca Eliane Degani (2008, p. 15): “o fato de impingir a igualdade, por meio da punição, acentuaria a idéia de inferioridade de determinados grupos, em razão de suas diferenças (...). Desse modo, não estaria eliminado o preconceito, mas, sim, tornadas dissimuladas as práticas discriminatórias”. A autora (DEGANI, 2008, p. 126-7) conclui, ainda, que “subjugar o preconceituoso a um preconceito tal qual o por ele engendrado, além de não resolver o problema, permite sua reprodução nos interstícios das relações sociais”.

De fato, muitos dos argumentos contrários à criminalização da homolesbotransfobia partem de dados sobre o funcionamento do sistema penal. Com isso, torna-se necessário, como sugere Salo de Carvalho (2012c, p. 207), “ultrapassar as fronteiras da legalidade penal e ingressar no debate sobre a legitimidade criminológica da criminalização da homofobia”.

3. Legitimidade criminológica da criminalização da homolesbotransfobia

É com a criminologia, em sua perspectiva crítica, que se passa a analisar o sistema penal e a descortiná-lo, de modo a demonstrar que a criminalização pouco auxilia na redução da violência, possuindo efeito simbólico, isto é, a impressão de que “*algo está sendo feito*” (GARLAND, 2008, p. 284).

Vejam-se, nesse sentido, alguns diagnósticos a respeito da intervenção penal neste âmbito: referindo-se especificamente ao movimento feminista, Vera Regina Pereira de Andrade (1999, p. 112-3) afirma: “o sistema penal, (...), não apenas é um meio ineficaz para a proteção das mulheres contra a violência [sexual], como também duplica a violência exercida contra elas e as divide, sendo uma estratégia excludente, que afeta a própria unidade do movimento”. A respeito da intervenção penal no âmbito do preconceito de raça ou de cor, traz Josiane Bornia (2008, p. 14) a informação de que “apesar da previsão legal, o meio social juntamente com a jurisprudência indicam a reduzida eficácia e efetividade

da lei [n. 7.716/89, que define os crimes e as penas resultantes de preconceito de raça ou de cor], pois há um número restrito de julgamentos abordando a discriminação e o preconceito”.

É verdade. Ocorre que, do ponto de vista criminológico, não se espera que, com a criminalização da homolesbotransfobia, o Direito penal irá agir de forma a encarcerar os “homolesbotransfóbicos”^{3/4} que o movimento LGBT, inclusive, esteja consciente quanto a isso ^{3/4}, mas que seja demonstrado à sociedade que a homolesbotransfobia é tão perniciososa que recebeu tratamento especial, de forma que “poderia imprimir pouco a pouco na sociedade a ideia de que é de fato repugnante e nocivo promover a discriminação” (CARRARA, 2010, p. 325).

Cabe indagar, portanto, desde o ponto de vista criminológico, se a visibilidade que seria possibilitada com a nomeação da homolesbotransfobia como delito específico, poderia produzir um efeito simbólico virtuoso, impactando positivamente a cultura no sentido de desestabilizar a cultura homolesbotransfóbica enraizada no tecido social (CARVALHO, 2012c).

Para pensar a respeito disso, Salo de Carvalho (2012c) utiliza do *case* oferecido pela Lei Maria da Penha, que, segundo pesquisa IPOPE/THEMIS (2008), provocou importantes mudanças culturais: o nível de consciência do problema da violência doméstica na sociedade brasileira ganhou densidade, além disso as mulheres passaram a sentir-se acolhidas no serviço de atendimento e denunciam os atos de violência sofridos, o que, destaca o criminalista (CARVALHO, 2012c, p. 208) “é um importante dado para que se possa mapear o problema e atuar positivamente, através de políticas públicas não punitivas” para, aí sim, conseguir a redução da violência contra a mulher.

Não é só, também há um simbolismo supostamente no que tange à tutela penal do racismo (não tanto pela Lei 7.716/89, quanto pelo imaginário de que racismo é crime, talvez até fruto mais da Lei 10.741/2003, que incluiu a injúria racial no Código Penal brasileiro), que, da mesma forma, desencadeou ^{3/4} juntamente com outras medidas, claro ^{3/4} mudança cultural em torno do racismo. Atualmente, por exemplo, é inimaginável proferir, sem risco, afirmações injuriosas contra os

negros. A partir disso, Daniel Borillo (2010, p. 41) conclui que a “ausência de proteção jurídica contra o ódio homofóbico posiciona os gays em uma situação particularmente vulnerável”.

Com efeito, enquanto o racismo ou a misoginia são, pelo menos formalmente, condenados pelas instituições, a homolesbotransfobia “continua sendo considerada quase uma opinião de bom senso” (BORILLO, 2010, p. 40), mesmo no Congresso Nacional. Para ilustrar, veja-se manifestação do Deputado Pastor Frankembergen (PTB/RR) sobre o “Programa Brasil sem Homofobia”: “deixo registrada minha revolta e indignação com o famigerado Programa Brasil sem Homofobia (...) Deveria chamar-se Programa em favor da promiscuidade e da aberração” (Câmara dos Deputados, sessão do dia 09 de setembro de 2004).

Ainda, da mesma forma com que ocorre com os negros e com as mulheres, também há um passivo histórico-social em relação à população LGBT, representado pela criminalização e patologização da homossexualidade na história recente (homolesbotransfobia de Estado) (CARVALHO, 2012). Assim, possivelmente a inserção do “crime homolesbotransfóbico” $\frac{3}{4}$ seja por meio de agravantes, qualificadoras ou tipo próprio $\frac{3}{4}$ no ordenamento jurídico tornaria o problema visível e destacaria seu reconhecimento formal pelo poder público. Afinal, o direito pode promover mudanças e remover injustiças historicamente consolidadas, isto é, “a mudança no direito não apenas se segue às mudanças culturais, mas ajuda a promovê-las” (LOPES, 2006, p. 32).

Realmente, conforme coloca Mireille Delmas-Marty, a normatividade jurídica influencia as concepções da normalidade social, ela indica onde está a normalidade; de modo que a regra jurídica, transmutada em padrão, em medida da normalidade, “contribui para fazer aceitar como normais alguns comportamentos, ou, ao contrário, a desqualificar outros a partir de então considerados como anormais” (DELMAS-MARTY, 2004, p. 62). É o que o Pierre Bourdieu (2002, p. 246) chama de “efeito de normalização” da norma jurídica; segundo este sociólogo “a instituição jurídica contribui, sem dúvida, *universalmente*, para impor uma representação da normalidade em relação à qual todas as práticas *diferentes* tendem a aparecer como *desviantes*, anômicas, e até mesmo

anormais, patológicas” (BOURDIEU, 2002, p. 247). Pierre Bourdieu destaca, ainda, dentre os efeitos propriamente simbólicos do direito, o “efeito de oficialização”, que se dá com o “reconhecimento público de normalidade que torna dizível, pensável, confessável, uma conduta até então considerada tabu (é o caso, por exemplo, das medidas que dizem respeito à homossexualidade)” (BOURDIEU, 2002, p. 247).

Em especial no que tange ao Direito penal, Mireille Delmas-Marty (2004, p. 62) acrescenta: “essa palavra dita pelo direito é tanto mais atuante em direito penal quanto mais a incriminação for também denominação”. Com efeito, o direito é uma forma poderosa de criar significados sociais, e o apelo LGBT ao direito também está marcado pelo desejo desses significados inclusivos de sua identidade; marcado pelo desejo ao direito como símbolo (RIPOLL, 2009). Nesse sentido, com a denominação do “crime homolesbotransfóbico”, pode-se esperar algum efeito virtuoso no que tange à tutela penal da homolesbotransfobia, notadamente em decorrência do papel que o direito penal ainda exerce na cultura (CARVALHO, 2012).

Conclusão

A conclusão a que se chega é que, mesmo dentro de uma pauta minimalista, é possível utilizar-se do Direito penal de forma positiva e adequada para o enfrentamento da homolesbotransfobia: por meio da denominação do crime homolesbotransfóbico, o que não necessita de neocriminalizações, tampouco de recrudescimento penal; mas que representa a assunção pelo Estado de que a homolesbotransfobia é tão repugnante que recebeu o *status* de crime. Sendo que a ausência desse marco normativo deixa a comunidade LGBT mais vulnerável à violência e se apresenta discriminatório ao perceber-se que o movimento de negros e de mulheres demandaram e obtiveram seus estatutos criminalizadores.

Essa conclusão, contudo, não esgota o problema que envolve a questão da criminalização da homolesbotransfobia; deve-se, ainda, avaliar os instrumentos legais a serem utilizados para este fim e seus efeitos

jurídico-penais. Afinal, quando se trata da utilização do Direito penal, deve-se ter ciência de que “as fronteiras entre a virtude da lei e seu lado perverso são fáceis de transpor” (PIRES, 1999, p. 93). Com o que, o remédio pode ser tão mal quanto o mal que se deseja combater ou até mesmo pior do que este.

Afinal, pode-se acabar habilitando uma ingerência violenta do sistema punitivo, situação que, conforme alerta Salo de Carvalho (2012, p. 209), “invariavelmente direciona o agir das agências contra os ‘suspeitos’ e os ‘perigosos’ de sempre, ou seja, as pessoas e os grupos vulneráveis à criminalização”. Por outro lado, diante da realidade opressiva e violenta a que estão submetidos certos grupos, como é o caso da comunidade LGBT atualmente, o Direito penal, se ficasse indiferente, “estaria a dar mostras, uma vez mais, de sua própria tendência discriminadora, limitando-se a actuar ali onde a maioria dominante sente e padece as possíveis agressões aos seus direitos básicos” (COPELLO, 1999, p. 66).

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. “Criminologia e feminismo: Da mulher como vítima à mulher como sujeito”. In: CAMPOS, Carmen Hein. *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 105-117

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DA PARADA DA DIVERSIDADE. *Guia de advocacy e prevenção em HIV/AIDS: gays e outros homens que fazem sexo com homens*. Curitiba: APPAD e InteraGir, 2009.

AVELAR, Rezende Bruno de; BRITO, Walderes; MELLO, Luiz. “A (in)segurança pública que o estado brasileiro oferece à população LGBT: mapeamento crítico preliminar de políticas públicas”. In: *Políticas públicas para população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar*. Goiânia: UFG, Ser-tão, 2010.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. “A não-discriminação como direito fundamental e as redes municipais de proteção a minorias sexuais

- LGBT”. In: *Revista de Informação Legislativa*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, ano 47, n. 186, p. 89-106, abr./jun. 2010.

BORILLO, Daniel. *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORNIA, Josiane Pilau. *Discriminação, preconceito e direito penal*. Curitiba: Juruá, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5 ed, 2002.

BRASIL. “Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais”. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2008.

CARRARA, Mariana Salomão. “Ponderações sobre a criminalização de condutas homofóbicas”. In: *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: RT, ano 18, n. 84, maio/jun. 2010, p. 312-368.

CADEMARTORI, Sérgio. *Estado de direito e legitimidade: uma abordagem garantista*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

CARVALHO, Salo de. “Sobre a criminalização da homofobia: perspectivas desde a criminologia *queer*”. In: *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo: RT, n. 99, p. -210, 2012.

COPELLO, Patricia Laurenzo. “A discriminação em razão do sexo na legislação penal”. Trad. Alberto Esteves Remédio. In: *Revista do Ministério Público ¾ série estudos*, vol. 20, n. 78, Lisboa, jun. 1999, p. 55-72.

DEGANI, Eliane Peres. *Criminalização do preconceito: um olhar sobre comportamento violento e limitações do poder punitivo, na efetivação da tutela penal da igualdade*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: PUCRS, 2008.

DELMAS-MARTY, Mireille. *Os grandes sistemas de política criminal*. Tradução de Denise Radanovic Vieira. Barueri: Manole, 2004.

DÍEZ RIPOLLÉS, José Luis. *A racionalidade das leis penais: teoria e prática*. Tradução de Luiz Regis Prado. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

FACCHINI, Regina. “Visibilidade é legitimidade? O movimento social e a promoção da cidadania LGBT no Brasil”. In: CONSELHO Federal de Psicologia. *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*. Brasília: CFP, 2011, p. 179-197.

GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Tradução de André Nascimento. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION (ILGA). *Homofobia de Estado: uma pesquisa mundial sobre legislações que criminalizam relações sexuais consensuais entre adultos do mesmo sexo*, 2012.

LOPES, José Reinaldo de Lima. “O direito ao reconhecimento para gays e lésbicas”. In: RIOS, Roger Raupp. *Caderno de Direito Constitucional*. EMAGIS: Porto Alegre, 2006, p. 24-54.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. “Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades”. In: *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 39, p. 403-429, jul./dez. 2012.

PIRES, Álvaro Penna. “Alguns obstáculos a uma mutação ‘humanista’ do direito penal”. In: *Sociologias*. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, ano 1, n. 1, jan./jun. 1999, p. 64-95.

REIS, Toni. “Vencendo a homo/lesbo/transfobia – Avanços e desafios (transcrição de apresentação oral)”. In: CONSELHO Federal de Psicologia. *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*. Brasília: CFP, 2011, p. 169-178.

RIOS, Roger Raupp. “Discriminação por orientação sexual e acesso à justiça: a homossexualidade e a concretização dos princípios processuais”. In: *Cadernos Themis Gênero e Direito*. Porto Alegre, n. 2, p. 46-65, 2001.

_____. “O direito da antidiscriminação e a tensão entre o direito à diferença e o direito geral de igualdade”. In: *Direitos Fundamentais & Justiça*. Porto Alegre: HS Editora/PUCRS: Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado. Ano 6, n. 18, p. 169-177, jan./mar. 2012.

RIPOLL, Julieta Lemaitre. “O amor em tempos de cólera: direitos LGBT na Colômbia”. In: *Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, dez./2009, p. 79-97.

SIMÕES, Júlio Assis; FACHINI, Regina. *Na trilha do arco-íris: Do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

A medida do sexo: sobre decisões judiciais, documentos e corpos no Rio Grande do Sul

Luiza Ferreira Lima¹

Introdução

Narrando o aflorar da noção de indivíduo enquanto valor em costumes, ideias e direitos ao longo do século XIX na França, Alain Corbin (1992) apresenta mecanismos de classificação e identificação de categorias de sujeitos que começam a ser desenvolvidos, em continuidade ao processo de gestão de populações descrito por Foucault (2008). Registros especiais criados para prostitutas, viajantes e operários carregam em sua criação um peso político e moral. É possível detectar o embrião de práticas de identificação individual inscritas em papéis a serem portados por certos sujeitos e conferidos por autoridades de Estado. Afirma o historiador que as instituições policiais foram as primeiras a elaborar técnicas de aprimoramento de tais práticas: tendo como objetivo reconhecer e vigiar autores de crimes e evitar sua impunidade ou cometimento de novas infrações, o que se inicia com descrição feita pelo olhar do agente policial se sofisticava paulatinamente com o emprego de fotografias, boletins antropométricos e, no início do século XX, impressões digitais.

1 Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS/USP). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos de Antropologia do Direito (NADIR/USP) e ao Núcleo de Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS/USP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail para contato: luizafelima@gmail.com.

Uma ficha de identificação na qual constam nome, sobrenome, data de nascimento, filiação, descrição, impressões digitais e foto é criada para monitorar criminosos, e estendida ao sistema penitenciário até a 1ª Guerra Mundial. Assim, como forma de controle individual, de demarcação de qualidades de sujeitos considerada essencial à proteção da comunidade (ameaçada pelo risco de delinquentes impunes e fugitivos do cárcere), surge “a antepassada de nossa carteira de identidade” (ibid.: 434).

Anos depois, Pradeep Jeganathan (2004), analisando postos de controle no Sri Lanka, reflete sobre a carteira de identidade nacional, cobrada e averiguada para se permitir (ou não) o acesso a lugares protegidos. Contendo nome, sexo, data e local de nascimento, ocupação e endereço do titular, tal documento não tem data de expiração – como se seus dados fossem imutáveis; seu porte, embora não conste em lei, é dito compulsório pelos oficiais que controlam os postos como forma de minorar riscos de atentado a potenciais alvos (bases militares, residências de políticos e centros de administração pública). Por meio de um aparato burocrático, o documento não é apenas um instrumento representativo, reconhecedor de individualidade; é o resultado de um sistema produtor de identidades passíveis de verificação em nome da potencial ameaça que possam representar à comunidade e ao Estado. – como os sujeitos suspeitos na narrativa de Corbin.

Esta reflexão conduz a meu tema de pesquisa – a saber, decisões judiciais sobre pedidos de retificação de registro civil feitos por transexuais em Tribunais de Justiça estaduais no Brasil. Novamente, outro é o recorte temporal e espacial; outro é o momento de pesquisa. No entanto, a aura de imutabilidade em torno destes documentos é patente, como em Jeganathan; as pessoas (avaliadas, investigadas, diagnosticadas) que pleiteiam a mudança é muito particular, como os inicialmente visados quando da criação do registro, de acordo com Corbin. E o que se pretende fixar? Em torno de que o debate sobre a retificação se sustenta? Em favor de que ou quem se diz servirem tais documentos? E, diante da ausência de previsão legal sobre o tema, como magistrados leem, interpretam e manipulam as regras existentes?

Sem a pretensão de esgotar a reflexão sobre o tema, este artigo se propõe a iniciar uma investigação sobre discursos elaborados por magistrados quanto à possibilidade e aos fundamentos autorizadores da retificação de registro civil de transexuais, tomando como recorte específico (extraído do mais abrangente que é observado em minha pesquisa de mestrado) decisões elaboradas no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2009².

Entre a *autonomia* e a *realidade*

O Rio Grande do Sul, em geral, vem sendo cenário de uma série de políticas públicas que visam o acesso a direitos e redução de desigualdades e discriminações que afligem a população LGBT³. Surpreende, no entanto, que tais transformações tenham continuidade no menos democrático dos três Poderes - o Judiciário. No que toca ao presente tema, notei que no estado gaúcho a quantidade de indeferimentos a pedidos de mudança de nome em registro civil é significativamente inferior à de outros estados (São Paulo e Minas Gerais, por exemplo) – em verdade, levando-se em consideração o recorte temporal estipulado, não tomei conhecimento de indeferimento algum. Em especial, uma decisão é digna de nota.

O acórdão⁴ prolatado nos autos da Apelação Nº 70030772271 (julgada em 16/07/2009) relata que, após concedida a retificação do

2 Todas as decisões citadas neste paper foram acessadas por meio de pesquisa de jurisprudência no site do TJRS: <http://www.tjrs.jus.br/site/> (último acesso em 08/01/2014). Nem todas as decisões prolatadas estão disponíveis ao público no banco de dados virtual dos Tribunais (fonte por mim utilizada para acesso a elas), e os critérios de escolha variam conforme o TJ, são múltiplos e de modo algum transparentes. Para saber mais sobre as vicissitudes de se pesquisar bancos de jurisprudência de sites de Tribunais de Justiça, ver Veçoso et al. (2014: 105-139).

3 Como exemplo, cabe citar a instituição pioneira da carteira de nome social para travestis e transexuais em 17 de maio de 2012 por meio do decreto Nº 49.122.

4 Acórdãos são decisões judiciais proferidas por um grupo de três a cinco juízes, usualmente (mas não sempre) em caráter recursal – em outras palavras, já haveria uma sentença.

nome à requerente⁵, mulher trans, em 1ª instância⁶, a representante do Ministério Público apelou. Esta defendia ser impossível autorizar a mudança do nome sem que, antes, a ora apelada terminasse o acompanhamento médico de dois anos necessário para “comprovar” que se trataria de “verdadeira transexual”, realizasse a cirurgia de transgenitalização e juntasse todos os laudos médicos como prova para embasar futura nova requisição.

O desembargador relator e presidente da seção, Rui Portela, rejeitou o apelo. Para além do resultado, cabe ressaltar a forma como foi justificado: citando o parecer elaborado pela Procuradoria de Justiça⁷ (repleto de referências a laudos médicos), contrário ao recurso, o magistrado lhe dá continuidade argumentativa afirmando que a cirurgia se ainda não realizada se daria em muito pouco tempo, conforme documentos oficiais do Hospital das Clínicas confirmavam. Ressalva, contudo, em conclusão:

Cumpre, por fim, registrar que ainda que o requerente sequer aventasse a possibilidade de realizar a cirurgia, seria o caso de deferir a retificação do nome. (...) Está certo que JULIO não só apresenta-se com características

5 Adoto, aqui e no decorrer do texto, termos no gênero feminino para me referir às pleiteantes por dois motivos: porque em todos os casos lidos se tratava de mulheres trans, não encontrando nenhum requerente homens trans; e por convicção política. Nas decisões judiciais, no entanto, o mais comum é encontrar referências a elas no masculino.

6 Os Tribunais de Justiça (e, em alguns casos, o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal) produzem decisões que no linguajar jurídico são conhecidas como “de segunda instância”: apenas são tornadas possíveis quando se acionam os ditos Tribunais Estaduais em virtude de irrisignação de uma das partes do processo por conta de sentença prolatada em juízo de 1ª grau, em varas cíveis, onde foi proposta a ação e iniciada a demanda. Ao contrário da primeira decisão, elaborada pelo juízo *a quo*, a assim feita pelo juízo *ad quem* o é por um colegiado.

7 Procuradores de justiça são representantes do Ministério Público que, atuando em 2ª instância, representam a instituição e elaboram pareceres sobre os casos em debate. Têm, em tese, como função e objetivo “a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1993).

físicas e psíquicas femininas, como também deixa certo que o nome que melhor lhe identifica e que satisfaz os seus anseios é o nome com tais características. Basta olhar a vasta gama de documentos de fls. 18/59 e se verá que JULIO efetivamente se apresenta como uma mulher. Dito isso, desimporta se, ao fim e ao cabo, JULIO é um transexual ou um travesti. Desimporta se ele fez ou fará cirurgia de transgenitalização, se sua orientação sexual é pelo mesmo sexo ou pelo sexo oposto, por homem ou por mulher. Todos esses fatores não modificam a forma como JULIO se vê e é visto por todos. Como uma mulher.

O desembargador sustenta, em outras palavras, que a autodeclaração no que concerne a identidade de gênero seriam suficientes para autorizar a mudança do nome. Ainda que mobilize o saber médico, ao concluir seu voto nestes termos – e com um excerto de “O que é transexualidade?” de Berenice Bento (2008) –, concede à requerente protagonismo no processo de determinação de si. Estendo a interpretação: válida juridicamente, enquanto representante do Estado, tal processo como constitutivo de uma “pessoa⁸ feminina” (NASCIMENTO, 2012), auto-identificada e reconhecida como tal pelos grupos nos quais se insere conforme o aprendizado, incorporação e reelaboração de técnicas corporais, formas de apresentação de si e moralidades associadas a papéis de gênero (subvertidos e reiterados continuamente).

8 O uso da categoria maussiana de pessoa para analisar a construção de si em meio ao universo trans também é feito por Pelucio (2005). Afirma a autora que “as culturas investem diretamente sobre os corpos, articulando os planos físico, psíquico e social, que assim imbricados, permitem que se considere os planos simbólico e o empírico como esferas articuladas, capazes de orientar todo um conjunto de práticas estruturadoras da experiência humana” (ibid.:222 – nota de rodapé 5).

Outros desembargadores em acórdãos do mesmo Tribunal também defendem a alteração do nome, ainda que não realizada a cirurgia: em voto no acórdão prolatado na Apelação Nº70013909874 (julgada em 05/04/2006), a desembargadora Maria Berenice Dias sustenta o direito à retificação com base no princípio da dignidade da pessoa humana, previsto em Constituição Federal como direito fundamental, e na Declaração Universal da ONU de 1948 – que da mesma forma expressa a preponderância e o resguardo de liberdades individuais que se relacionam “intrinsecamente com a autonomia, razão e autodeterminação de cada indivíduo” (nas palavras da magistrada). Assim, em virtude de tal princípio fundamental, seria legítimo contornar a definitividade do prenome prevista na Lei de Registros Públicos (BRASIL, 1973).

Contudo, uma leitura atenta das decisões permite notar que tal argumento tem limitações. A liberdade de autodeterminação de fato é mobilizada para autorizar a retificação do nome. Mas e o sexo registrado em documento? A avaliação quanto a sua mutabilidade obedece às mesmas operações discursivas?

Produção de identidades, mobilização de saberes

Quando do processo de avaliação dessa outra esfera do pedido, um deslocamento é realizado. A liberdade de produção e determinação de si conforme a identidade de gênero alegada deixa de ser suficiente, e magistrados tomam como necessários critérios garantidores de uma certa correspondência entre o registro e a “**realidade**” – o saber médico, então, ganha preponderância.

No já citado acórdão elaborado em sede da Apelação Nº 70013909874, embora Maria Berenice Dias tenha votado pela concessão da alteração do sexo, os outros dois desembargadores discordaram. De acordo com o revisor Luiz Felipe Brasil Santos,

(...) nos casos anteriormente trazidos a apreciação nesta Corte, a parte requerente já havia se submetido a todas as etapas cirúrgicas de

redefinição sexual. Aqui, embora o requerente há longo tempo venha se submetendo a acompanhamento por equipe multidisciplinar do Hospital de Clínicas, ainda não ingressou na etapa cirúrgica de modificação de seus órgãos sexuais. **Ou seja: fisiologicamente o requerente ainda é homem**, embora psicologicamente se perceba como mulher. (...) **No entanto, enquanto não extirpados os órgãos sexuais masculinos do requerente este estará, em tese, apto a reproduzir como homem.** Logo, deferir-se a modificação do registro, desde já, para que conste que é mulher, poderá ensejar situação verdadeiramente kafkiana, pois, podendo potencialmente vir a fecundar uma mulher, será pai. E teríamos então uma mulher pai! (grifos inseridos)

O que o revisor (seguido pelo terceiro membro do colegiado, que laconicamente se manifestou: “autorizo a troca do nome, mas não de sexo. Ele não é mulher”.) considera condição fundamental à possibilidade de alteração do sexo constante em documento, aqui, é a realização de cirurgia de transgenitalização. . O procedimento, centrado especificamente na alteração de genitais, aos olhos destes magistrados demarca a fronteira que separa “ser homem” de “ser mulher”; enquanto não realizado, inviabiliza o reconhecimento da requerente como pessoa do sexo feminino e sinaliza o risco de “reproduzir como homem” – algo “kafkiano”, impensável ao que o revisor considera mulher.

Há semelhante entendimento no acórdão prolatado em autos da Apelação Nº 70014179477 (julgada em 24/08/2006). Em voto, o desembargador relator Luiz Ari Azambuja Ramos esclarece, inicialmente citando o parecer elaborado pela Procuradoria:

“Por fim, cumpre gizar que, embora possuidor de genitália masculina, estando o apelante prestes a realizar ato cirúrgico de redesignação sexual, também por este motivo não se vislumbra óbice a sua pretensão, pois não pleiteada alteração do sexo em seu registro de nascimento”. (...) **sem desconhecer a aparente dificuldade de harmonizar a extensão do pedido, que não permite conceber a alteração de sexo**, que inclusive nele não se compreende, tenho que **a melhor alternativa é ficar os demais caracteres do registro para adequação posterior, no procedimento que virá depois de concluído o processo de transgenitalização**. (grifos inseridos).

O revisor, por sua vez, defendeu a retificação de sexo em oposição ao relator. Novamente a argumentação deve receber relevo: utilizando produção teórica, artigos de lei e decisões anteriores do próprio Tribunal na área processual para embasar seus argumentos, defendeu que, realizada a cirurgia durante o desenrolar do processo, estava-se diante de **fato novo por ela produzido que teria modificado a realidade e, portanto, a possibilidade de acesso ao direito de mudança**. Conclui: “o direito precisa e deve buscar a realidade”.

Cito apenas mais um caso: no acórdão nos autos da apelação Nº 70022952261 (julgada em 17/04/2008), descreve o desembargador relator José Trindade que à requerente, em 1ª instância, havia sido concedido o direito de alterar nome, mas não o sexo – ao que esta recorreu, visando obter esta alteração também. O magistrado, favorável, sustenta que embora não haja nenhum tipo de regulamentação sobre o tema em específico, o Conselho Federal de Medicina já teria estabelecido regras atinentes ao “acompanhamento terapêutico” e à cirurgia, apenas realizada caso o “diagnóstico” se confirme. Observando o caso da apelante e os documentos acostados, notou que ela havia realizado os dois anos

de acompanhamento, sido diagnosticada como transexual e realizado a cirurgia. Afirma:

Mais. Conforme se extrai do mencionado laudo médico de fl. 18, o autor foi examinado e já considerado como ‘A paciente’, porque constatado “*a presença de genitália externa feminina, e mamas bem desenvolvidas, vagina medindo 17 cm de comprimento, grandes e pequenos lábios, clitóris presentes e meato uretral tópico. Não há qualquer resquício de genitália masculina no seu corpo. O fenótipo é totalmente feminino*”. Ora, de que adianta ao insurgente ter reconhecido o direito de alterar o seu nome de CARLOS para CARLA, e continuar sendo designado como do gênero masculino em seus documentos de identificação? Nesse aspecto, verifica-se quão adiantada está a medicina do nosso Estado e país, que oportuniza a “*redesignação sexual*” – termo utilizado pelos *experts*. Ora, redesignação sexual à evidência que significa a mudança do gênero/sexo masculino para o feminino. Conforme os pareceres da equipe que acompanhou o recorrente, colacionados aos autos, ele não apresenta qualquer resquício de genitália masculina no seu corpo, seu “*fenótipo é totalmente feminino*” (fl. 18), e, o papel que desempenha na sociedade se caracteriza como de cunho feminino. Como impor ao apelante que permaneça no gênero masculino, se seu corpo é de mulher, psicologicamente é uma mulher, na sociedade desempenha papel feminino, e seu fenótipo é totalmente feminino?

É interessante notar o valor atribuído pelo desembargador ao saber médico: não apenas cita a detalhada descrição feita dos genitais da apelante, conforme consta em laudo médico, como também elogia os avanços da medicina e **seu poder de mudar o “sexo/gênero”**. Realizada a cirurgia, verificada a presença de elementos e características esperadas e consideradas apropriadas à genitália feminina e a ausência de qualquer resquício da masculina, a retificação de sexo em registro pode ser autorizada.

Existem dois aspectos gerais às decisões ora apresentadas, intrinsecamente relacionados, que ressaltam: um é a absoluta imprescindibilidade de se definir um marco de transformação que altera a realidade, a “essência” do sujeito, suas características consideradas fundamentais; o outro é a determinação de que este momento seja a realização da cirurgia de transgenitalização, dando centralidade às alterações genitais.

Afirma Viveiros de Castro (2008) que a atividade de determinação oficial do que algo é ou deixa de ser, de produção de essências, categorias e classificações que se pretendem fixas e totalizantes é característica dos aparelhos de Estado – em especial, os jurídico-legais. “O que não é carimbado pelos oficiais existentes não existe – não existe porque foi produzido fora das normas e padrões” (ibid.), e portanto não faz parte da esfera de inteligibilidade e admissibilidade de funcionários de Estado.

São ficções jurídicas que, sem dúvida, estabelecem critérios mínimos e pontos de partida à necessária tomada de decisões⁹, diminuindo – em tese – as margens de discricionariedade de julgadores e garantindo modelos avaliativos comuns a casos de mesma temática; operadores do direito costumam defender o papel de “moinho produtor de substâncias” (ibid.) do Estado em prol da segurança que os padrões representariam não apenas aos juízes quando da elaboração de decisões mas também

9 Institui o Código de Processo Civil: Art. 126. O juiz não se exime de sentenciar ou despachar alegando lacuna ou obscuridade da lei. No julgamento da lide caber-lhe-á aplicar as normas legais; não as havendo, recorrerá à analogia, aos costumes e aos princípios gerais de direito.” (BRASIL, 1973)

aos pleiteantes, para que saibam onde estão pisando e até onde podem ir em seus pedidos.

No entanto, a apreensão destas categorias e das fronteiras entre elas não é pacífica; embora a sua elaboração seja considerada imprescindível por magistrados, a economia de seus sentidos está constantemente em debate – esses critérios mínimos e pontos de partida, assim, não são tão seguros e em absoluto estáveis. E embora esse conflito de significados seja patente (aqui falo especificamente de meu tema de pesquisa), quando da elaboração de decisões as ferramentas de discurso mobilizadas constroem enunciados que se pretendem e se apresentam como descritivos da realidade, objetivos. Inquestionáveis.

Como consequência, múltiplos sentidos de mesmas categorias circulam, tensionam-se, contradizem-se, “reivindicam para si o estatuto de pura constatação”¹⁰ (FELTRAN, 2010:571); em enfrentamento, no entanto, não dão voz a experiências diversas, mas estabelecem margens móveis e inscrevem significados contraditórios nos corpos dos indivíduos. Limitam seus processos de subjetivação e produzem sujeições¹¹ (ibid.). A autonomia e capacidade de autodeterminação das requerentes é tensionada: quanto ao sexo, magistrados produzem sentidos de masculino e feminino, o que os caracteriza e distingue, a fronteira que os

10 Gabriel Feltran, no trabalho citado, disserta sobre os sentidos que a palavra “periferia” pode adquirir em diversos discursos e a suas formas de operação em práticas dentro e fora do espaço que representa, por pessoas que nela habitam e por outros de fora. Não obstante a disparidade temática, valho-me aqui do sociólogo porque, na leitura de seu texto, vi o quanto sua análise em torno de matrizes discursivas tinha potência quando usada para pensar meu campo. Sigo, então, o exercício teórico.

11 Não creio que magistrados, por meio de tal aparato discursivo, exerçam dominação sobre as pessoas trans requerentes, ou imponham seus sentidos de “feminino” e “masculino” sem enfrentar qualquer resistência. Estou ciente de que a agência delas é mobilizada de diversas formas, como o acionamento estratégico dos padrões normativos de gênero que vigem no Poder Judiciário. Da mesma forma, juízes não são funcionários do Estado por 24 horas; “they may be charged with implementing the rules and regulations of the state, but they do not cease being members of local worlds with their own customs and habits” (DAS, 2004: 236). As estruturas de significação que se pode depreender de suas decisões são alimentadas por e alimentam ao mesmo tempo outras redes de sociabilidade que não a jurídica-legal, outras moralidades, outros saberes e experiências.

separa e os mecanismos necessários à passagem de um a outro como se fossem dados objetivos apreendidos da realidade.

O que nos leva ao segundo aspecto: a cirurgia de transgenitalização como o dito mecanismo de passagem. A simbiose que se constrói entre direito e medicina é antiga, e como sustenta Foucault (2009), é causa e efeito do desenvolvimento de técnicas e instituições centradas no controle da vida. A mobilização do conhecimento médico no âmbito jurídico permite que se instaurem regras de mensuração, avaliação e qualificação fundadas no corpo como objeto cognoscível objetivamente, dado da natureza (imutável, inquestionável) – tecnologias de poder normalizadoras que intervêm com maior força e capilaridade por meio da manipulação do saber.

Nas decisões em debate, a aliança entre saber médico e Judiciário queda patente pela citação de laudos, referências a normas e diretrizes da Organização Mundial de Saúde e do Conselho Federal de Medicina, valoração de comprovações de diagnósticos e tratamentos como imprescindíveis ao acesso a direitos etc. Mas por que a cirurgia de transgenitalização é alçada a fator determinante da possibilidade de retificação de sexo?

Técnicas corporais, vestimentas, hormônios, e outras cirurgias (como a extração do pomo de adão) tornam-se secundárias; o infindável processo de construção (PELUCIO, 2005; NASCIMENTO, 2012), o “movimento inifinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de ‘diferença’ anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008) é nos Tribunais reduzido ao momento de operação médica de substituição dos aparelhos genitais.

Isso ocorre porque não obstante o reconhecimento social das requerentes como *peças femininas* por suas redes de sociabilidade e a reconstrução biográfica que pretende demonstrar uma crescente “identificação sexuada” (BUTLER, 2008:19), dentre outras “formas de comprovação”, sejam usados, nenhum deles tem o poder de, materializado, construir uma aura de estabilidade e permanência como o sexo. Nenhum com tanta potência é investido de naturalidade e objetividade. A verdade é inscrita como propriedade do sexo – produzido por

médicos, mas também por discursos que, a ele, laboriosamente associam padrões, papéis, moralidades; e ele, carregado de valores e sentidos, produz pessoas e as torna juridicamente possíveis. Nos dizeres de Butler:

La categoría de “sexo” es, desde el comienzo, normativa; es lo que Foucault llamó un “ideal regulatório”. Em este sentido, pues, el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir – demarcar, circunscribir, diferenciar – los cuerpos que controla. (...)

El “sexo” no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese “uno” puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de inteligibilidad cultural. (2008:18-19).

Essa capacidade de “demarcar, circunscrever e diferenciar os corpos que controla” é patente nos acórdãos: desde descrições em laudos médicos das novas vaginas de pleiteantes até a garantia dada por especialistas de que mulheres trans após o procedimento não têm “resquício de genitália masculina no seu corpo”, sexos são elaborados como propriedades intrínsecas, significantes das “verdadeiras” identidades de gênero exclusivas e mutuamente excludentes – mantendo um sistema binário. As técnicas “corretivas”, normalizadoras da medicina e a lógica discursiva dos magistrados produzem e são produzidas por normas corporais responsáveis por regular identidades possíveis, aceitáveis (homens “verdadeiros” têm pênis; mulheres “verdadeiras” têm vagina) e produzir outras inabitáveis, impossíveis, ininteligíveis (como mulheres com pênis) tendo como pressuposto a diferença sexual.

Assim, embora no que tange à mudança de nome, operadores do Direito reconheçam outros “femininos” possíveis e defendam a auto-determinação e autonomia como base não só de direitos e liberdades individuais mas também da dignidade da pessoa humana, quando da determinação da identidade de gênero oficialmente reconhecida as requerentes perdem o poder de fala: a legitimidade para se determinar o que é ser homem e o que é ser mulher é apropriada pelos magistrados.

Estes, sem qualquer regra escrita para norteá-los, oscilando entre o racional e o mágico, arrogam para si o papel de constatadores da realidade, de comunicadores do saber científico representado pela medicina, naturalizam categorias e manipulam lógicas e referências de forma alguma transparentes para os não acostumados com seu discurso. Apresentam certas afirmações como óbvias, mas suas fragilidades e contradições são visíveis a um olhar cuidadoso. Na absoluta imprescindibilidade do decidir, imprimem a assinatura do Estado nos corpos e documentos das pleiteantes – mas o texto inscrito, embora se apresente como inalterável, está em constante ressignificação e reformulação dentro e fora do Estado.

Considerações finais

Faz-se necessário realizar algumas últimas observações. Aqui, assim como em Corbin e Jeganathan, documentos de identificação como expressão de autonomia e individualidade alcançam um limite lógico e político. Embora magistrados defendam, quando do debate sobre a mutabilidade do prenome, serem tais registros e certas informações neles constantes o reflexo de liberdade e capacidade de autodeterminação individual, quem produz estes dados e quem tem o poder de autorizar sua mudança não é o seu portador. Ele precisa ser autorizado para tanto por representantes de Estado.

No que toca ao campo “sexo” do registro civil, sua modificação depende ainda menos do próprio indivíduo requerente: não apenas cabe a um juiz decidir se tal alteração é possível e justificável, mas

também para avaliar o pleito aciona um corpo de detentores do saber biomédico que têm o poder de “extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por diferentes poderes” (FOUCAULT, 2003: 121). Munidos do aparato científico, dominam, produzem e então constataam certas verdades sobre indivíduos a que estes mesmos não têm acesso. E como tal controle, tal constante avaliação não só burocrática mas também científica se justifica? Por que se faz necessária? Isto merece ser analisado em momento posterior.

Como havia afirmado em introdução, esta é apenas uma investigação preliminar dos argumentos acionados em decisões judiciais sobre retificação de registro civil de transexuais. Para além de uma simples contabilização de quantas decisões seriam favoráveis e quantas seriam desfavoráveis às requerentes, o objetivo aqui foi iniciar uma reflexão sobre a produção de categorias que servem de ponto de partida, de dogmas para a avaliação e determinação da decisão – categorias estas cujos sentidos estão em constante reelaboração e disputa.

Não pretendi, aqui, criar um relato de prática decisória do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul como um todo; ele não é uma figura monolítica. Assim como qualquer outra instituição estatal – e o próprio Estado –, o TJRS é formado por diversos atores cujos regimes de moralidade, sentidos de justiça, vinculações políticas e valores se interseccionam e contrapõem, influenciando a elaboração dos votos e a produção de jurisprudência. Esta observação também deve ser tomada em sentido mais amplo: o TJRS não é um microcosmo da prática judiciária brasileira sobre o tema. O contexto sociopolítico do estado e as influências que atingem o Judiciário local fazem com que seja um cenário bem peculiar quando em comparação com os das demais unidades federativas – este paper foi uma tentativa de captar um dos aspectos desta peculiaridade.

Referências

BENTO, Berenice. **O que é Transexualidade?** São Paulo: Editora Brasiliense - Coleção Primeiros Passos, 2008.

BRASIL. Lei 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan 1973.

_____. Lei 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre registros públicos, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez 1973.

_____. Lei 8.625, de 12 de fevereiro de 1993. Institui a Lei Orgânica Nacional do Ministério Público, dispõe sobre normas gerais para a organização do Ministério Público dos Estados e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 fev 1993.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan:** Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CORBIN, Alain. O segredo do indivíduo. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada:** da Revolução Francesa à 1ª Guerra. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DAS, Veena. The Signature of the State: The Paradox of Illegibility. In: DAS, Veena; POOLE, Deborah (ed.). **Anthropology in the Margins of the State.** Santa Fe: School of American Research Press, 2004.

FELTRAN, Gabriel. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, 53(2), São Paulo, USP, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

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

JEGANATHAN, Pradeep. Checkpoint: Anthropology, Identity and the State. In: DAS, Veena.; POOLE, Deborah. (ed.). **Anthropology in the Margins of the State**. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.

NASCIMENTO, Silvana. Variações do feminino na Paraíba: diálogos entre gênero e cidade. In: **28ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2012, São Paulo. Anais 28ª RBA, 2012.

VEÇOSO, Fabia Fernandes Carvalho et al. A pesquisa em direito e as bases eletrônicas de julgados dos tribunais: matrizes de análise e aplicação no supremo tribunal federal e no superior tribunal de justiça. In: **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, vol. 1, nº 1, jan 2014, pp.105-139.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: **Eduardo Viveiros de Castro: Entrevistas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

"O nome é a primeira coisa!": reflexões sobre a alteração do registro civil de pessoas *trans** no estado do Rio de Janeiro

Maria Luiza Rovaris Cidade¹
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho²

1. Introdução

As discussões e ações relacionadas à visibilidade e garantia de direitos de pessoas *trans**³ têm crescido substancialmente no Brasil nos últimos anos, principalmente devido às reivindicações e protagonismo das próprias pessoas *trans** implicadas nesses processos. Temos como exemplo da ampliação de espaços relacionados à temática a realização de uma campanha internacional de ação pela despatologização das identidades *trans** (BENTO, 2012) e o lançamento de uma nota a respeito

1 Discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (bolsista CNPq) – malurcidade@gmail.com.

2 Professor Associado do Instituto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq) e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) – ppbicalho@ufrj.br.

3 Utilizamos a expressão *trans** a partir da indicação de movimentos transfeministas atuais no Brasil, no sentido de implicar nessa perspectiva a multiplicidade de experiências e identidades que não se enquadram na cisgeneridade, ou seja, a implicação correlata entre o que foi designado ao nascimento e suas experiências de vida. Nesse sentido, propõe-se a problematização da naturalidade das referências à cisgeneridade, no sentido de se produzir a visibilidade a experiências e constituições de identidades para além da possibilidade normatizada.

do processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas *trans** do Conselho Federal de Psicologia – CFP, distribuída a entidades vinculadas ao CFP e movimentos sociais. (CONSELHO, 2013).

Entretanto, muitas questões ainda se apresentam a partir da problemática produção de visibilidades das pessoas *trans** no Brasil. No dia 29 de janeiro de 2014, data marcada pelo dia da visibilidade *trans** no país, foram divulgados, em diversos segmentos da mídia brasileira, dados elaborados pela ONG Internacional Transgender Europe sobre a violência contra travestis e transexuais no mundo. De forma alarmante, o Brasil é o país cujo índice de assassinatos de travestis e transexuais é o maior do mundo. Em reportagem veiculada (PORTAL, 2014), entre janeiro de 2008 e abril de 2013, foram 486 mortes registradas, correspondente ao dobro de casos no México, segundo país com mais casos registrados. Estima-se que os números sejam superiores, já que a subnotificação é fenômeno recorrente.

Portanto, no sentido dessa problematização, pretendemos introduzir, com o presente texto, algumas reflexões que temos construído a partir da problemática das práticas jurídicas no que diz respeito aos processos de retificação de registro civil, nas tentativas de mudança de nome e sexo, no contexto do estado do Rio de Janeiro-RJ. Tal problemática nasce a partir da temática do desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “*Nomes (im)próprios: Trajetórias relacionadas aos processos de retificação do registro civil na experiência de pessoas trans**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Consideramos importante ressaltar que não nos identificamos como pessoas *trans** e o que será exposto surge no encontro que se dá entre nossas diferentes experiências, no contato com pessoas *trans**, a partir das diferentes trajetórias que essas temáticas percorrem nos processos jurídicos e, inseparavelmente, em processos da vida cotidiana. Assim, não pretendemos interpretar ou analisar tais experiências, mas justamente discutir implicações políticas e psicossociais do campo jurídico nas possibilidades ou não de retificação do registro civil. A pesquisa se dá em continuidade a partir da escuta de pessoas que passam

ou passaram por tais processos, suas trajetórias de vida, inquietações e singularidades, no sentido de se produzir, elementos de visibilidade e projeção da questão. Porém, o presente trabalho se limita a uma análise inicial dos documentos e processos relacionados à indicação de alguns disparadores de análise.

2. A noção do indivíduo e a atribuição do registro civil

A noção de indivíduo enquanto produção ontológica formal de uma verdade se dá a partir da introdução da noção de Estado no século XVII. (FOUCAULT, 2004). Com a necessidade de organização e manutenção da vida em sociedade inserida nos Estados modernos, surge a produção de racionalidades políticas que possibilitam técnicas específicas de governo do povo a partir da noção de utilidade desses indivíduos ao Estado e às novas governabilidades. Assim, são produzidas técnicas e práticas que concretizam essa racionalidade política, voltada ao capitalismo, e que estabelecem a própria noção de indivíduo: ser pertencente a uma população inscrita num território estatal soberano, e que possui algumas garantias em contrapartida às suas atribuições.

Nesse sentido, tal racionalidade política voltada à produção do indivíduo no Estado capitalista moderno implica uma série de técnicas em diferentes esferas: em uma perspectiva mais ampla de administração pública, surge a organização dos programas sistemáticos de governo (como por exemplo, a noção de Saúde Pública e de polícia) e, a partir da perspectiva circunscrita à noção de indivíduos pertencentes a uma população, surgem regras de conduta, procedimentos burocráticos e práticas institucionais a serem efetivados para inscrever esses indivíduos no Estado nascente. Tais procedimentos e práticas englobam a criação de estatutos jurídicos. (FOUCAULT, 2004).

Foucault também traz que a noção de *status* jurídico dos indivíduos surge com a necessidade dos governos de se ocuparem dos indivíduos como seres tutelados que vivem e trabalham dentro do território do Estado. Assim, tratamos dos processos de objetivação dos indivíduos que nascem segundo certos estatutos jurídicos. A partir desses jogos de

objetivação, surgem discursos e práticas de verdade, relacionados ao posicionamento desses sujeitos diante de determinados saberes e exercícios de poder. Portanto, os indivíduos, seus corpos e práticas são objetivados através de procedimentos relacionados às experiências históricas e às possibilidades de cada sociedade.

Nessa perspectiva de jogos de objetivação, podemos localizar a construção da necessidade do registro civil e a implicação do nome e do sexo ao nascimento. Dar um nome e designar um sexo ao nascer indica não somente o início de possibilidades de constituição e manutenção da vida das pessoas, mas também os diversos atravessamentos normativos e políticos que perpassam a história singular de cada um.

Segundo Próchno & Rocha (2011), a necessidade de normatização do nome dos indivíduos, enquanto aspecto do campo jurídico, surge a partir da necessidade de categorizações classificatórias na sociedade Ocidental, junto a essa perspectiva de fundação da racionalidade política moderna (FOUCAULT, 2004). Dessa forma, há a possibilidade de existência do indivíduo perante o Estado e suas instituições, confirmando a estabilidade e segurança por parte do Estado no processo de identificação das pessoas e a regulação de seus direitos, deveres e o exercício de cidadania.

Fundamenta-se, portanto, a lógica do registro civil, a partir da certidão de nascimento. Atualmente, ser registrada é direito de toda criança que nasce no Brasil (ECA, 1990) e a confecção de seu documento de identidade. Nesse sentido, estamos implicados nessa produção histórica da legitimidade dos indivíduos perante um Estado que compartilha de uma racionalidade política, produzindo efeitos de objetivação dos sujeitos perante as formas jurídicas existentes.

Nessa perspectiva, o registro civil está relacionado à noção jurídica de *sexo*, sob a lógica de natureza biológica. Há uma demarcação da normatividade relacionada ao binarismo de gênero, a primeira na experiência de vida de qualquer pessoa, no sentido da implicação compulsória de nomes masculinos ou femininos, baseados na lógica de mútua exclusão da genitália ou sexo de nascimento. Essa demarcação, além de compulsória, assume uma perspectiva imutável, à medida que os

questionamentos que podem surgir posteriormente a essa inscrição são somente solucionáveis de forma judicial no Brasil.

Nesse sentido, iremos apresentar algumas perspectivas relacionadas a processos de mudança de nome e sexo que foram iniciados e concluídos a partir do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, além de documentos de difusão que servem para orientar a ação dos operadores do Direito, principalmente em temas polêmicos, como a temática da transexualidade.

3. Recortes Jurídicos: indivíduos e seus processos

Como já foi dito anteriormente, no sentido de iniciar um breve reconhecimento de discursos e práticas jurídicas a respeito da mudança do registro civil de pessoas *trans** no estado do Rio de Janeiro, realizamos uma breve busca de materiais relacionados a processos concluídos e boletins de difusão divulgados no site do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro⁴, do período de 2000 a 2014, a partir da busca dos seguintes termos: “transexualidade”, “transexual”, “retificação do nome”, “mudança de nome” e “mudança de sexo”.

Foram encontrados oito processos nessa perspectiva temática, dentre os anos de 2005 e 2011. Importante salientar que todos esses processos foram tramitados e julgados em segunda instância, já que são somente esses os que são disponibilizados no site do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. A invisibilidade dos processos julgados apenas em primeira instância é de autoria do próprio Tribunal. Além disso, utilizamos um Boletim de Difusão do ano de 2009, instrumento de comunicação às comarcas de Direito do estado do Rio de Janeiro que envolvia a temática. Este último documento citado retrata a indicação da Procuradoria Geral da União de autorizar a mudança de nome e sexo de pessoas transexuais, como recomendava o Supremo Tribunal Federal, a partir do ano de 2009. Portanto, trata de uma comunicação direta às instâncias judiciárias do estado do Rio de Janeiro sobre a temática a partir de 2009.

4 Site: <http://www.tjrj.jus.br/>.

Quanto aos documentos processuais, consideramos importante ressaltar que os processos disponibilizados no site são somente os documentos já concluídos e deferidos. Além dos oito processos, foi acrescentado para a análise um processo fornecido pessoalmente por uma pessoa que reivindicou a retificação do registro civil no ano de 2012, já que os documentos recentes ainda não foram disponibilizados no site do Tribunal de Justiça.

Portanto, fizemos esta breve análise a partir de nove processos vinculados ao Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, respeitando-se a questão do sigilo. Todos indicavam a necessidade de retificação do registro civil, de forma a mudar não somente o nome, mas também o sexo declarado em seu registro. Dentre os nove processos, a partir da perspectiva da autoatribuição⁵ das identidades de gênero, sete correspondiam à solicitações de mulheres *trans** e dois a pedidos de homens *trans**.

Além disso, dentre todos, seis processos foram inicialmente negados em primeira instância, passando pela segunda instância via apelação das partes interessadas ou do Ministério Público. Somente os processos veiculados pelos homens *trans** e o processo da mulher *trans** datado de 2012 foram aprovados em primeira instância. O principal motivo da negativa se refere à inexistência de especificidade da questão para o judiciário brasileiro, apelando-se pela questão da segurança jurídica, apesar do Supremo Tribunal Federal já ter disponibilizado um documento sobre o assunto, como demonstrado no Boletim de Difusão de 23 de julho de 2009 do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

A argumentação central para a obtenção da retificação do registro civil se dava a partir de declarações das próprias pessoas a respeito das suas histórias de vida e do relato de experiências vexatórias e constrangedoras

5 Tratamos da questão da autoatribuição das identidades de gênero conforme indicam os movimentos transfeministas no Brasil como elemento central a uma análise pautada na visibilidade das pessoas *trans**. O que a pessoa fala de si, como ela se denomina e se ela decide por tornar tal questão pública são elementos essenciais para a problemática.

relacionadas à incongruência entre o nome de registro e o nome social⁶, implicando condições de vulnerabilidade social e sofrimento. Em todos os processos constavam laudos de peritos de campos de saber e produção de verdades, como a Psiquiatria, Psicologia e Assistência Social, confirmando a correspondente "aparência" feminina ou masculina das pessoas interessadas, a incompatibilidade entre o sexo "biológico" e "psicológico" e os possíveis benefícios decorrentes da "readequação sexual".

Em todos os casos há a declaração explícita da realização de cirurgias de readequação sexual e dos aspectos sexuais secundários, como a mastectomia dos homens *trans*. Também é unânime o caráter inquestionável de suas aparências correspondentes ao outro gênero, declarado por profissionais peritos. Identificamos aqui a necessidade explícita da palavra de terceiros especialistas no que diz respeito à confirmação das identidades de gênero dessas pessoas, como se não bastasse os relatos delas mesmas.

No que diz respeito ao resultado dos processos, em três deles a mudança de nome e sexo já foram aprovadas em primeira instância, como dito anteriormente. Nos outros seis documentos, em quatro foram aprovadas as modificações do registro civil de nome e sexo em segunda instância. Entretanto, em dois deles apresentam-se a autorização da mudança de nome, mas não de sexo. O principal argumento de autorização das mudanças de nome é o do respeito à dignidade da pessoa humana enquanto direito personalíssimo, com alguns nuances. Outros argumentos utilizados correspondem à ponderação dos princípios em jogo, o direito do acesso à saúde e as diretrizes do Conselho Nacional de Medicina e do Ministério da Saúde quanto à transexualidade.

Com relação à não autorização à mudança de declaração de sexo nos dois casos, os argumentos centrais foram relativos à insegurança jurídica da questão e na defesa do sexo enquanto categoria definida

6 Nome a partir do qual a pessoa escolhe ser chamada, correspondente à sua autoatribuição identitária. O nome social tornou-se indicativo a implementação em algumas políticas públicas no Brasil a partir do ano de 2004, com indicações do Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania.

cromossomicamente, indicando a impossibilidade de mudança dessa característica. Em um dos processos, consta que a mudança do sexo é impossível pois a cirurgia é apenas uma “mutilação genital” e não altera os aspectos genéticos da pessoa, além de que, se concedido, seria necessária a “garantia dos direitos das mulheres”, o que não caberia ao caso de forma alguma.

4. Possibilidades de alteração do registro civil de pessoas *trans: produção de verdades e abjeções**

A impossibilidade inicial de mudança de nome e sexo no registro civil com relação a pessoas *trans** provém de certa rigidez do sistema de registros no Brasil. Tal rigidez escancara uma relação sintomática com os saberes relacionados ao sexo, sexualidades e identidades de gênero: o binarismo de gênero se implica cotidianamente desde que as pessoas nascem e são registradas, impossibilitando certas existências que fogem de tais normativas. A possibilidade de existência de certos corpos em detrimento de outros, baseada na perspectiva de binarismo de gênero, é detalhada por Judith Butler ao longo de sua obra, como em seu trabalho sobre a Patologização das Identidades Trans (2009) e em entrevista cedida a Prins & Meijer (2002) a partir da noção de *corpo abjeto*. Entra também em consonância com a racionalidade política defendida com Foucault (2004) a partir da lógica de regulação dos indivíduos na sociedade.

Na entrevista (2002), Butler discorre sobre a abjeção de certos corpos e suas manifestações, como vemos no campo jurídico, a partir da ideia de inaceitabilidade: corpos cuja materialidade não é entendida como importante. Podemos identificar, nessa perspectiva, intersecções entre a noção de discursos de verdade e da racionalidade política de Foucault (2004) ao produzirem também os códigos de inaceitabilidade, relacionando-os aos efeitos de abjeção. Tais discursos e efeitos estão intimamente relacionados às práticas judiciárias ao longo da história do Ocidente, a partir da constituição de formas jurídicas para o manejo dos danos e responsabilidades dos indivíduos. (FOUCAULT, 2003).

O campo das experiências de pessoas *trans** tem como possível atravessamento essa discussão a respeito das formas jurídicas, abjeções e códigos de inaceitabilidades. Podemos entender, nesse momento, que o trânsito vivenciado nas experiências *trans** a respeito de identidades de gênero e experiência diversas implica uma série de controvérsias ao sistema jurídico. Pretendemos iniciar, portanto, uma discussão que está longe de se encerrar.

A partir do panorama exposto, identificamos que tal problemática se instala com a noção de normatividade de identidades de gênero a partir da lógica binária, já que há somente duas possibilidades restritas de nome e sexo ligadas à naturalização dos aspectos biológicos daquele corpo que nasce. No momento em que algumas pessoas não se identificam com o que lhe foi designado ao nascer e, a partir disso, reivindicam um novo *status* jurídico, surge a problemática no sistema judiciário brasileiro de acolher e lidar com tais demandas. Essa dificuldade pode implicar em impossibilidades de exercício da cidadania e da garantia de direitos dessas pessoas, além da legitimação de situações constrangedoras, vexatórias e humilhantes em suas experiências, potencializando suas condições de sofrimento e vulnerabilidade.

Em nossa análise inicial de tais documentos, ficou explícito que a menção de tais situações constrangedoras e vexatórias com relação aos seus registros civis constituem os argumentos iniciais para a modificação do registro, a partir do argumento da defesa da dignidade da pessoa humana enquanto direito personalíssimo. Em contrapartida, identificamos uma clara relação entre transexualidade e genitalidade, sendo a problemática da noção de "sexo" uma das mais complexas e arbitrárias nas decisões realizadas no Rio de Janeiro, já que o sistema judiciário naturaliza o "sexo" como aspecto essencial e encerrado em si mesmo a partir de uma lógica cromossômica na declaração de gênero da pessoa ao nascer. Quando autorizada, a mudança de sexo se dá em detrimento da mudança de nome, mas não a partir de discussões complexas sobre seu teor.

Além disso, a declaração de especialistas e a patologização das identidades *trans** são elementos essenciais à continuidade e aprovação

de todos os processos. Dessa forma, constatamos que a efetivação do processo transexualizador e da cirurgia de readequação sexual são condição necessárias e indiscutíveis para a efetivação da retificação do registro civil dessas pessoas, segundo a interpretação do sistema judiciário fluminense. As condições de abjeção, exclusão e inaceitabilidade não é verificada a partir das experiências das próprias pessoas *trans**, mas pela confirmação de peritos, principalmente a partir do diagnóstico de Transtornos de Identidade de Gênero.

É no sentido de produzirmos espaços de contato e trocas sobre tais experiências com as pessoas *trans** que nossa pesquisa dá continuidade, para que elas e eles possam projetar suas histórias e controvérsias com o sistema judiciário. Apostamos na condição de que modificações no sentido de flexibilização do registro e até mesmo a redução da judicialização da vida nessa temática só podem ocorrer com a participação ativa das pessoas *trans** nesse processo.

5. Referências

BENTO, Berenice. A campanha internacional de ação pela despatologização das identidades trans: entrevista com o ativista Amets Suess. *Revista Estudos Feministas* [online]. Vol.20, n.2, 2012, pp. 481-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2012000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 01/08/2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 20/01/2014.

BUTLER, Judith. Desdiagnosticando o gênero. *Physis* [online], v.19, n.1, pp. 95-126. Tradução de André Rios. (2009). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100006&lang=pt>. Acesso em: 31/07/2013.

CONSELHO Federal de Psicologia. *Processo transexualizador*: CFP disponibiliza nota técnica para consulta pública. 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/processo-transexualizador/>> Acesso em: 02/08/2013.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PODER Judiciário do Estado do Rio de Janeiro. Boletim do Serviço de Difusão nº 104-2009. 2009. Disponível em: <http://portaltj.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=ceae143d-2cc7-4f89-8950-cec482f70c65&groupId=10136>. Acesso em: 18/02/2014.

PORTAL Terra. Brasil lidera número de mortes de travestis e transexuais, aponta ONG. 2014. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/brasil-lidera-numero-de-mortes-de-travestis-e-transexuais-aponta-ong,5459c874c0fd3410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em 30/01/2014.

PRINS, Baukje & MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas* [online]. V. 10, n. 01, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009>. Acesso em: 30/07/2013.

PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo & ROCHA, Rita Martins Godoy. O jogo do nome nas subjetividades travestis. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 2011, p. 254-261. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822011000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 28/07/2013.

Criminalização da homossexualidade nas forças armadas

Moisés de Oliveira Matusiak¹
Rafaella da Rosa Krause²
Ana Carolina Garcia Bonotto³
Íris Pereira Guedes⁴

Introdução:

Em pleno século XXI, momento histórico em que a luta pelo respeito à diversidade ganha cada vez mais força, o crime de *pederastia* permanece tipificado no artigo 235 do Código Penal Militar. Entende-se que tal dispositivo não seria compatível com a sociedade atual, bem como seria inconstitucional, por violar os princípios da igualdade, não discriminação, e da dignidade da pessoa humana, entre outros, além de trazer em seu bojo carga preconceituosa.

Em razão disso, após estudo realizado pela Clínica de Direitos Humanos da UniRitter, foi proposta pela Procuradoria Geral da República uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF, a ADPF 291, para discutir a constitucionalidade do artigo 235

1 Mestrando em Direitos Humanos pelo UNIRITTER (2013-2015). Email: moisesmatusiak@ig.com.br

2 Graduanda em Direito pelo UNIRITTER. Email: akrause.rafa@gmail.com

3 Graduanda em Direito pelo UNIRITTER. E-mail: anabonotto@gmail.com

4 Bacharel em Direito pelo UNIRITTER. E-mail: irispguedes@gmail.com

do Código Penal Militar. A citada ADPF ainda não foi julgada, mas já está aguardando pauta para julgamento.

Esse artigo pretende analisar a origem e enquadramento do conceito de pederastia no art. 235 do CPM, e argumentos para o cabimento da ADPF 291, com base no estudo da doutrina e jurisprudência acerca da questão. O objetivo é avaliar os possíveis impactos da futura decisão do Supremo Tribunal Federal no contexto da proteção aos Direitos Humanos, em especial ao direito à diversidade.

1. Conceito de Pederastia

Formada a partir da união das palavras *país* (criança) e *erân* (amar), a palavra pederastia denota as relações entre os jovens atenienses com homens adultos, seus mestres na iniciação à vida política, social e sexual na Atenas do período clássico. Ou seja, a relação homossexual entre os adolescentes (*eromenos*) e os homens adultos (*erastes*), representava uma função pedagógica de iniciação à vida adulta, deste modo era uma prática reconhecida e legítima pela sociedade da época. Pode-se dizer que esta prática era usual, legitimada e institucionalizada nas cidades gregas daquele período (NERES, 2006).

Tratava-se de relações incentivadas para uma completa formação do futuro cidadão ateniense, a fim de que pudesse assumir os direitos e deveres decorrentes desse status. Os mestres ministravam aos jovens lições como filosofia atletismo, poesia. Vale lembrar, que na Atenas do período clássico só eram considerados cidadãos os homens nascidos na cidade de Atenas e, gerados a partir de uma linhagem paterna ateniense, logo, desse processo de iniciação à vida política e sexual, não participavam as mulheres e nem os escravos (DOVER, 1994).

Embora legitimada por lei e reconhecida socialmente, tal prática de iniciação dos jovens à vida adulta tinha preceitos morais para sua regulação a fim de não perder seu caráter funcional na formação dos cidadãos, homens que exerceriam a política, o poder e a arte da guerra (FOUCAULT, 1994). Dentre essas regras insurge a condição de que para ser estabelecida tal relação pederástica, era o jovem (*eromenos*)

quem escolhia seu mestre (*erastes*) e a este competia fazer-lhe a corte, de modo que os atos só poderiam se concretizar a partir do consentimento do jovem. Outro fator que regulava as relações homossexuais entre os cidadãos de Atenas era a proibição destas relações com os seus escravos. Da mesma forma, havia a condenação de perda da cidadania e participação política ao ateniense que assumisse papel passivo no ato sexual, ou postura afeminada no comportamento, já que tal conduta está correlata à posição feminina, o que já importava por si só submissão. Cabe ressaltar, que as mulheres no período clássico eram vistas como seres desprovidos de intelecto, sabedoria e robustez física, desta forma só lhes competiam às funções domésticas e a gestação de filhos saudáveis, elas não tinham status de cidadania, assim como não participavam da vida política de Atenas (NERES, 2006). Logo, para um cidadão ateniense, assumir a posição de passivo atrelada à submissão, bem como o comportamento afeminado não se coaduna com o ideal de virilidade inerente ao que se esperava de um verdadeiro cidadão ateniense, um guerreiro. O afeminado era uma ameaça à manutenção do status social.

Nesse contexto, sendo a pederastia na Grécia clássica uma prática legitimada e reconhecida pela sociedade da época, há de se ressaltar o incentivo a tal prática no âmbito militar na cidade de Esparta, na qual “O amante e o amado eram posicionados lado a lado no campo de batalha, para que essa proximidade lhes inspirasse um comportamento heroico” (BORRILLO, 2010). Ou seja, a função do relacionamento homoerótico entre os guerreiros de Esparta era dar coesão à tropa, uma vez que cada soldado lutaria com bravura indômita a fim de combater o inimigo, protegendo a si mesmo e o seu amante.

Relacionando o conceito aqui exposto em torno do termo *pederastia*, com a criminalização na Legislação Penal Militar brasileira, observa-se a subversão da utilização do termo e a busca pela criminalização da homossexualidade nas instituições militares. Atualmente, o termo pederastia é utilizado de forma pejorativa para designar qualquer relação homossexual masculina. No que tange a este estudo, em particular, o destaque a palavra *pederastia* é aplicada como um tipo penal, especificamente no artigo 235 do Código Penal Militar, o que fica

evidenciada a carga preconceituosa, homofóbica desde a concepção da norma, como está descrita na Exposição de Motivos do Código Penal Militar:

O projeto inova, no tocante aos crimes contra a honra, já pela ereção em delito autônomo da ofensa às Forças Armadas, já pela admissão, como crime, da apreciação crítica às instituições militares, quando inequívoca a intenção de ofender. Inclui-se entre os crimes sexuais nova figura: a pederastia ou outro ato de libidinagem, quando a sua prática se der em lugar sujeito à administração militar. É a maneira de tornar mais severa a **repressão contra o mal**, onde os regulamentos disciplinares se revelarem insuficientes.

Sendo assim, a utilização de termos que contenham carga discriminatória e homofóbica, como a *pederastia*, se revela gravíssimo e atentatório a coesão do Estado Democrático de Direito, uma vez o Código Penal Militar vigente é uma lei ordinária, inserida no contexto jurídico da Constituição Federal de 1988, a qual sustenta no primado da isonomia, da não discriminação e o respeito à dignidade humana como princípio norteador de todo o ordenamento.

Com efeito, podemos observar que ao longo da História, os juízos de valor que rotulam a pederastia foram alterados de acordo com a cultura local, permeando interesses sociais, políticos e questões religiosas. O que era enaltecido como privilégio dos sábios, das altas classes e dava status de masculinidade e bravura, fora desconstruído ao longo da história pela cultura judaico-cristã ocidental assentada na dominação masculina, na lógica patriarcal e na prática do sexo unicamente para fins de procriação, inaugurando a lógica homofóbica no Ocidente (FOUCAULT,1998).

2. O cabimento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental Perante o Supremo Tribunal Federal: ADPF 291

Conforme já mencionado neste artigo, um dos intentos deste trabalho é analisar se o mecanismo constitucional da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), neste caso a ADPF 291, é adequado para declarar a inconstitucionalidade do artigo 235 do Código Penal Militar, bem como a utilização do termo *pederastia* no tipo penal. O mecanismo da ADPF está previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 102, parágrafo primeiro, cujo texto diz o seguinte: “A arguição de descumprimento de preceito fundamental, decorrente desta Constituição, será apreciada pelo Supremo Tribunal Federal, na forma da lei”. A Lei nº 9.882, de 03 de dezembro de 1999, por sua vez, veio a regulamentar o mecanismo da ADPF, merecendo destaque o disposto em seu artigo primeiro: “A arguição prevista no § 1º do art. 102 da Constituição Federal será proposta perante o Supremo Tribunal Federal, e terá por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público”.

Para Bastos (2002, p. 78), a ADPF é medida de cunho judicial, que promove o controle concentrado da constitucionalidade das leis e atos normativos e não-normativos, desde que tais atos sejam emanados do Poder Público. Trata-se, portanto, de ação que visa o exercício do controle concentrado de constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal.

Oliveira (2007, p. 348), destaca que: “A ADPF poderá ser autônoma, quando for verdadeira ação direta, subdividindo-se em preventiva ou repressiva, caso sirva para evitar ou reparar a lesão de preceito fundamental decorrente de ato do poder público”.

Prossegue Oliveira (2007, pp. 348 e 349):

A ADPF poderá também ser utilizada quando for relevante o fundamento da controvérsia constitucional sobre lei ou ato normativo

federal, estadual ou municipal, incluídos os anteriores à Constituição, sendo nessa hipótese um incidente em uma causa em julgamento, cuja questão prejudicial a respeito da compatibilidade com a Constituição será examinada pelo Supremo Tribunal Federal [...].

Verifica-se, então, que a ADPF é uma ação, direta ou indireta, destinada a provocar o Supremo Tribunal Federal ao exercício do controle concentrado de constitucionalidade, sempre que um ato do Poder Público provocar lesão ou ameaça de lesão a preceito fundamental, bem como é o mecanismo que inclui a possibilidade de discussão de normas não recepcionadas pela Constituição Federal de 1988, ou seja, normas anteriores a esta. Cabe agora, fazer a análise do caso concreto envolvendo o artigo 235 do Código Penal Militar, o qual tipifica o crime de *pederastia*, cujo texto é o seguinte: “Praticar, ou permitir o militar que com ele se pratique ato libidinoso, homossexual ou não, em lugar sujeito a administração militar: Pena - detenção, de seis meses a um ano”, objeto da ADPF 291, que se apresenta como lesão ou ameaça de lesão a preceito fundamental.

A ADPF 291 foi proposta no ano de 2013 pela Procuradoria Geral da República, sustentando a violação dos princípios da isonomia, dignidade da pessoa humana, entre outros, previstos na Constituição Federal. A tipificação do crime de *pederastia* é discriminatória, assim como, o texto do tipo penal dá destaque às relações homossexuais com o fim de puni-las. Da mesma forma, na Exposição de Motivos do Código Penal Militar, número 17, parte final, as relações entre pessoas do mesmo sexo foram tratadas com um “mal a ser reprimido” com severidade. Assim, a intenção da norma foi clara em ressaltar a *pederastia* como uma espécie de ato libidinoso, como assevera Assis “é evidente que o legislador quis se referir ao ato de libidinagem em sentido estrito, masturbação, felação, coito anal etc., não estando no dispositivo incluída a conjunção carnal” (ASSIS, 2012, p. 518). Deste modo, o dispositivo não se refere à

conjunção carnal em si, razão pela qual fica evidenciada a discriminação contra os homossexuais.

Trata-se o texto do artigo 235 do Código Penal Militar de ato emanado pelo Poder Público, com notória carga discriminatória. Verifica-se, portanto, a violação dos preceitos fundamentais alegados na ADPF 291, pelo quê, perfeito o seu cabimento.

3. Análise Prática dos Casos de Pederastia na Justiça Militar

O Decreto Lei nº 1001/69, foi instituído no ápice da ditadura civil-militar substituindo o antigo Código de 1944. Com ele, adveio a criminalização do ato homossexual em lugar sujeito a administração militar estabelecido pelo art.235, conforme estudado no tópico anterior. A partir desta tipificação sucederam-se diversos julgados criminalizando a homossexualidade, fortalecendo a cultura discriminatória nas Forças Armadas. Pode-se considerar este como sendo um marco para a instituição do crime de *pederastia* na Justiça Militar. Portanto, a seguir serão explorados alguns precedentes que ilustram esta realidade de forma clara e concisa.

O primeiro caso a ser apontado é o do Capitão de Exército Cláudio Cordeiro da Silva, que em 1997 foi acusado de manter relações sexuais com diversos soldados, durante a época em que serviu no 1ºBIS, entre o ano de 1992 e 1994. Cláudio foi submetido a um conselho de justificação nº 1655DF para apurar a prática de atos que afetam a honra e o pundonor militar. Na 74ª sessão de julgamento do Superior Tribunal Militar, em 04 de dezembro de 1997, restou ao Capitão a condenação pela prática de atos de pederastia passiva e de libidinagem com subordinados considerando como crime infamante, conforme aduz a ementa:

A prática comprovada desses atos, envolvendo subordinados, tipifica crime de natureza infamante, atingindo, diretamente, a honra do oficial, com reputação negativa, no seio da instituição a

que pertence e repercussões nocivas à hierarquia e à disciplina militar, por razões óbvias, difícil sua acomodação funcional em qualquer unidade da sua Força Armada (LEXML, 1998).

Na fundamentação analisada, o Conselho de Justificação afirma explicitamente que é “o justificante culpado das acusações que lhe foram feitas, considerando-o incapaz de permanecer nas fileiras do Exército Brasileiro, declarando-o indigno do Oficialato e determinando a perda do seu posto e patente. Decisão unânime.” (LEXML, 1998). Está evidenciado, nestes trechos, o atentado direcionado a qualquer agente que expresse sua orientação pela homossexualidade, deixando claro que as Forças Armadas não aceitam homossexuais, por “razões óbvias”, conforme aponta a ementa citada acima, que explicita a discriminação.

O próximo caso é referente ao militar Ariosvaldo De Gois Costa Homem, que sofreu condenação pelo crime de pederastia. Com a condenação tentou socorrer-se da prescrição do crime impetrando um Habeas Corpus (HC) para evitar a pena, no entanto restou sem êxito. Em suma, o que importa destacar deste HC 827608, de Minas Gerais, foi a utilização de termos pejorativos expondo o réu ao vexame. Através do remédio constitucional discutiu-se a data do fato delituoso para saber se na época da prática do ato de pederastia era o réu menor de 21 anos, caso em que seria reduzido pela metade o prazo prescricional. A exposição de intimidade de Ariosvaldo e, conseqüentemente a discriminação sofrida fica evidente pela instrução probatória feita pela Justiça Militar transcrita no HC, de acordo com os trechos a seguir:

O sexo oral aconteceu no final do mês [...] e o sexo anal aconteceu após o dia 10 [...] não podendo citar a data precisa que o sexo oral foram 4 vezes [...] acho que foram três antes do sexo anal e uma após o sexo anal, sendo que ele foi à minha casa em janeiro 1999 e fez sexo oral comigo lá [...].

Ressaltamos que a intimidade exposta ocorreu fora do âmbito da administração militar, portanto, não é prova imprescindível ao julgamento do caso servindo apenas para expor e fortalecer a carga homofóbica dos militares das Forças Armadas. Nesta linha de precedentes que tendem em discriminação à homossexualidade pela Justiça Militar, destacamos o caso da ação ordinária interposta por Altamiro da Luz Andrade Neto. Nesta ação o autor pediu a retificação do seu certificado de Isenção Militar e indenização por danos morais por ter sido dispensado sob justificativa de incapacidade moral. Sem embargos, o reconhecimento da orientação sexual do autor como homossexual, perante a 28ª Junta de Serviço Militar, em Itajaí/SC, durante seu alistamento de serviço militar obrigatório, foi suficiente para considerarem-no moralmente incapaz de integrar as Forças Armadas. A petição inicial da seguinte forma descreveu o momento de humilhação sofrida por Altamiro:

Ao ser questionado pelo médico sobre sua opção sexual, respondeu-lhe afirmativamente apesar do tom extremamente preconceituoso e debochado usado por aquele profissional inoportunamente. Sem explicação nenhuma foi retirado do local por dois soldados, não chegou a realizar nenhum exame médico, nem qualquer outro tipo de procedimento foi tomado.

A Apelação Cível nº 2005.72.07.0021276/SC, interposta por Altamiro, apresenta nos fatos que o alistamento foi no ano de 1981, entretanto só houve esclarecimento da discriminação ocorrida no ano seguinte. Em 2003 quando necessitou do certificado para inscrição em um estágio procurou a Junta Militar para solucionar dúvidas, foi então que uma funcionária lhe informou que em seu cadastro ele constava como 'moralmente incapaz' de integrar as Forças Armadas pela sua opção sexual.

O quarto caso, ocorrido em 2011, é referente ao soldado de 19 anos estuprado por quatro colegas em um quartel na cidade de Santa

Maria/RS. Com o intuito de reportar o fato ocorrido diante da Justiça Militar o soldado acabou sendo denunciado pelo crime de pederastia juntamente com seus colegas. A repercussão midiática do caso remonta a homofobia presente nos quartéis militares (SUL21, 2011). As informações colhidas, por mais ínfimas que possam ser, considerando que o caso corre em segredo na Justiça Militar, revelam a gravidade da situação referindo um inquérito policial militar que concluiu a situação como sexo consensual, e o Ministério Público Militar (MPM) acatando a versão do IPM. Diante disso, o jovem soldado estuprodo e os demais envolvidos foram denunciados pelo crime de “pederastia e outros atos libidinosos”, conforme prevê o artigo 235 do Código Penal Militar, porquanto o crime de estupro, no CPM, só é passível em pessoas de sexos diferentes (SUL21, 2011).

O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), que acompanhou o julgamento dos quatro soldados da 3ª Região Militar em Santa Maria-RS, aponta a discriminação sofrida pelo jovem, que após ter denunciado a violência sofrida, foi enquadrado no mesmo tipo penal que os soldados que praticaram a violação. Conclui-se neste caso, que o Exército o considerou “culpado do mesmo crime: fazer sexo dentro do quartel”, motivo pelo qual o tipo penal não apenas revela a discriminação, como também fomenta a impunidade daqueles que cometem crimes como o estupro, visto que a vítima ao denunciar seus violadores pode também vir a sofrer sanções, sendo assim intimidado a permanecer no silêncio. Atualmente, conforme informações da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH, 2014), o caso aguarda julgamento:

Em maio de 2011, o **CDDPH** recebeu denúncia do caso. Após a análise dos fatos, o Ministério Público Militar em Santa Maria apresentou denúncia por crime de pederastia, e não por eventual violação sexual ou estupro contra um recruta do quartel. Em consequência disto, os

cinco envolvidos, passaram a ser acusados pelo crime de pederastia.

Os precedentes que condenam os homossexuais pelo crime de pederastia na Justiça Militar revelam que a orientação sexual dos envolvidos, segundo seus preceitos militares, ofende a honra das Forças Armadas. A Procuradora Geral da República (PGR), Helenita Caiado de Acioli, na ADPF 291, alerta que “além da discriminação clara contra a orientação sexual de alguns indivíduos, a norma impugnada possui como um de seus focos a tentativa de limitar a liberdade sexual dos militares”, que resta demonstrado nas situações fáticas acima analisadas (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2014).

Ressaltamos que no ano 2000, foi proposto o Projeto de Lei nº 2.773 que propõe a alteração do art. 235 do Código Penal Militar, excluindo do nome jurídico o termo *pederastia* e do texto a expressão “homossexual ou não”. O projeto intenta a retirada do termo “homossexual ou não” sob justificativa “que tal dispositivo é anacrônico, preconceituoso e inconstitucional (ofensa ao art. 5º)” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000). No que tange ao relatório do projeto, o autor atenta que é “absolutamente irrelevante para a aplicação da sanção penal do ato libidinoso, pois tanto a tipificação do delito quanto a pena independem da diferença da igualdade de sexo dos parceiros da infração” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000).

Em 2013, foi apresentado requerimento nº 9106/2013 requerendo a inclusão do Projeto de Lei para análise na ordem do dia “por se tratar de matéria de grande relevância e urgência, destinada a sanar flagrante inconstitucionalidade do Código Penal Militar” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000). Ocorre que essa solicitação com urgência processual, além de tardia e ineficaz, só sucedeu devido ao ajuizamento da ADPF 291 com mesmo objeto, dois meses antes, conforme relatado pelo Deputado Federal Chico Alencar no requerimento. Ou seja, a matéria em discussão esteve parada na Câmara dos Deputados desde abril de 2012 até o ajuizamento da ADPF 291 (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2014, p.4).

O Correio Brasiliense, em setembro de 2013, apresentou levantamento feito pelo Superior Tribunal Militar, no qual aponta “120 casos de crime de pederastia ou outro ato de libidinagem chegaram à primeira instância da Justiça Militar no país na última década — média de um por mês”, na mesma reportagem o Juiz Federal Roger Raupp Rios, concedeu entrevista, levantando a seguinte reflexão (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2014, p. 3-4):

O sexo em local sob administração militar é algo tão grave a ponto de justificar uma penalização? Aí é uma questão de medida. O legislador poderia optar por um instrumento penal ou outro, não penal, administrativo, por exemplo. Mas nunca discriminatório.

Sendo que a Justiça Militar faz questão de utilizar uma penalização drástica, diante de casos que poderiam ser tratados com outros tipos de medidas, propositalmente para tornar a orientação do homossexual como afronta inaceitável frente às Forças Armadas. Portanto, nota-se que essa centena de casos que chegam à primeira instância da Justiça Militar é tratada com carga homofóbica, ato contraditório ao Estado Democrático de Direito em que estamos inseridos. É possível verificar que constantes violações ocorridas se sustentam com a permanência do artigo 235 do Código Penal Militar no ordenamento penal militar, bem como permite a reprodução de outras impunidades e injustiças, como o caso do soldado estupro na cidade de Santa Maria.

Conclusão:

Atualmente, embora ainda exista muita discriminação em relação à homossexualidade, é inegável que se vive uma fase de evolução na busca do respeito à diversidade. No âmbito militar, no entanto, a discriminação é marcante, sendo menores as possibilidades dos homossexuais terem sua dignidade respeitada. Como se não bastasse, permanece no

Código Penal Militar o disposto no artigo 235, que trata do crime de *pederastia*, com o quê os homossexuais são desrespeitados e ainda criminalizados.

Através da análise dos casos de condenação pelo crime de *pederastia* não há dúvidas de que a tipificação é discriminatória, e deve deixar de existir, pois viola preceitos fundamentais, como os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana. Também, porque as condenações ainda acontecem, operando injustiça, distorcendo situações e causando vexame aos militares homossexuais.

Espera-se, então, que o julgamento da ADPF 291 seja procedente, a fim de que o crime de *pederastia* seja extirpado da legislação brasileira. Essa é a resposta a ser dada pelo guardião da Constituição, contra o preconceito e as manifestas violações de preceitos fundamentais, a fim de garantir o respeito à diversidade, que decorre dos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Referências

ASSIS, Jorge César de. **Comentários ao Código Penal Militar: comentários, doutrina, jurisprudência dos tribunais militares e tribunais superiores**. 7ª edição. Curitiba: Juruá, 2012.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Celso Ribeiro Bastos, 2002.

LEXML, Superior Tribunal Militar. Plenário. Conselho de Justificação - 1997.02.000165-5/DF. Disponível em: http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:superior.tribunal.militar;plenario:acordao:1998-02-19;90_1997020001655.

LOUREIRO NETO, José da Silva. **Direito Penal Militar**. São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, Márcia Vogel Vidal de. Da Argüição de Descumprimento de Preceito Fundamental- ADPF. **Revista da AJUFERGS**, Porto Alegre, Associação dos Juízes Federais do Rio Grande do Sul n.3, 2007, p. 337-371.

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade, 2: O Uso dos Prazeres**. - Rio de Janeiro – Edições Graal, 1998

BORRILLO, Daniel - **Homofobia: história e crítica de um preconceito** - tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Ensaio Geral, 1)

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOVER, Kenneth James. **A Homossexualidade na Grécia Antiga**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MINISTÉRIO DA DEFESA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Notícias da Defesa. Disponível em: Pág. 03 http://www.defesa.gov.br/phocadownload/2013-09-16/resenhacompleta%2016_09_2013.pdf.

NERES, Luana de Sousa. **A Pederastia Ateniense no Período Clássico: Uma Análise de ‘O Banquete De Platão’ por Luana Neres de Sousa**. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&cid=39>.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. “CDDPH acompanha julgamento de soldados acusados de violação sexual, nesta quarta (26), em Santa Maria/RS”. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2014/fevereiro/cddph-acompanha-julgamento-de-soldados-acusados-de-violacao-sexual-nesta-quarta-26-em-santa-maria-rs>.

SUL21. “Deputado deve acompanhar visita de ouvidor a Santa Maria”. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/deputado-deve-acompanhar-visita-de-ouvidor-a-santa-maria/>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Lei e Outras**

Proposições. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=18609.Requerimento n° 2013 – Sr. Chico Alencar.](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=18609.Requerimento%20n%C2%BA2013%20-%20Sr.%20Chico%20Alencar)

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CE0D511B34AEB45BB67F0FB870C7FC66.proposicoesWeb2?codteor=1198638&filename=Tramitacao-PL+2773/2000.](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CE0D511B34AEB45BB67F0FB870C7FC66.proposicoesWeb2?codteor=1198638&filename=Tramitacao-PL+2773/2000)

Homossexualidade feminina e serviço social: aproximações da produção bibliográfica neste campo em sua relação com as políticas de saúde.

Gabrielle Gomes Ferreira¹

1. Introdução

O interesse para realizar este trabalho veio da minha participação no Projeto de Extensão Juventude e Homoafetividade: Direitos Sexuais são Direitos Humanos desde 2008, da Universidade Federal Fluminense da cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro- Brasil, que abordava as discussões sobre as desigualdades e discriminação por gênero e sexualidade no cotidiano das relações e suas interfaces com as garantias de direitos e também da minha experiência profissional em uma Organização Não Governamental de Mulheres no município de São Gonçalo. Através da inserção nestes espaços pude perceber questões inquietantes que me direcionaram para a minha pesquisa da graduação que trabalhava com as problematizações de gênero e sexualidade no cotidiano da educação escolar.

Os “guetos” invisibilizados e existentes na escola faziam com que as mulheres lésbicas não fossem percebidas e conseqüentemente sofriam

1 Assistente Social, mestrando do Programa de Pós Graduação Mestrado Acadêmico Serviço social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. Email: asgabrielle-ferreira@gmail.com

com violência, opressão e discriminação, muitas evadindo deste espaço. Esta invisibilidade também foi percebida no que tange a outras políticas e serviços, tais como: saúde, lazer, segurança, trabalho, entre outras, as marginalizando e excluindo.

A partir desta separação entre corpos, gêneros, sexos, práticas, identidades e orientações sexuais, pude notar uma clara hierarquização que mais uma vez relegava a mulher o “último” lugar na escala de “poderes”. Ainda que os gays fossem hostilizados e discriminados dentro da escola, sua identidade ainda era percebida, mesmo que como algo desviante e proibido. E nós meninas e mulheres? Onde estava a nossa identidade e o direito as sexualidades?

Dessa maneira passei a pensar na realidade dessas mulheres em outros cotidianos e a partir da minha atuação enquanto assistente social na Organização Não Governamental de Mulheres no município de São Gonçalo passei a questionar o quanto esta invisibilidade deveria implicar para que essas meninas e mulheres não tivessem seus direitos reconhecidos e garantidos, uma vez que elas nem sequer eram percebidas enquanto uma identidade.

Diante tais fatos observamos que a homossexualidade feminina tende a ser invisibilizada e marginalizada refletindo na maneira como são ofertados os serviços de saúde e também na forma como a temática da homossexualidade feminina é percebida pelos diferentes profissionais de saúde e pela produção técnico- científico, fruto das contraditórias relações societárias em que se inserem tanto as políticas como as profissões.

Desta forma para ilustrar tais questões tomo por base minhas reflexões e análises enquanto assistente social na prestação de um serviço de saúde e a apresentação de um breve levantamento bibliográfico realizado entre os meses de agosto de 2013 a outubro do ano de 2013 acerca da homossexualidade feminina e saúde sexual, demonstrando de forma inicial como diferentes áreas e saberes científicos no Brasil vêm se apropriando da temática.

Para o levantamento bibliográfico junto a algumas bases de dados bibliográficos digitais, elencamos as seguintes palavras-chave: *lésbicas*, *lesbianidades*, *lesbianismo*, *bissexualidade feminina*, *homossexualidade*

feminina, homossexualismo feminino e mulheres que fazem sexo com mulheres (MSM). A escolha destas palavras-chave teve como critério permitir que fosse acessado o maior número de referências bibliográficas possível, através da diversificação da nomenclatura.

Foram consultadas o total de três bases: a BIREME (Biblioteca Virtual em Saúde), o Portal de periódico da Capes, a Scielo (Scientific Electronic Library Online), além de revistas técnico-científicas exclusivas do Serviço Social.

O objetivo deste artigo encontra-se analisar como tem se dado o debate da homossexualidade feminina na saúde a partir da minha experiência enquanto assistente social com mulheres lésbicas que vivem com DST - HIV/AIDS. Abordamos como a possível ausência de bibliografias neste campo tem repercutido no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais

Neste sentido a relevância deste estudo encontra-se em problematizar e publicizar a invisibilidade das relações afetivo-sexual de mulheres lésbicas no campo da saúde, uma vez que aquilo que não é visto não é lembrado ou simplesmente não existe. A fim de se garantir o acesso aos serviços de saúde que condizem com as particularidades das mulheres lésbicas que vivem com DST/HIV-AIDS, ainda que em uma sociedade que tem em sua base material elementos contraditórios de perpetuação das desiguais sociais.

2- Homossexualidade feminina e cidadania no Brasil: considerações iniciais.

Invisibilizadas ao longo dos últimos séculos da história ocidental, as mulheres, frequentemente, só passaram a ser percebidas quando estabelecidas em relação de conjugalidade com homens, como instrumentos do prazer masculino e/ou em relação de submissão e satisfação de suas vontades, ou seja, ao longo do processo histórico, as mulheres muitas vezes foram tratadas com invisibilidade e privadas de autonomia no plano da sexualidade entre outros, convivendo cotidianamente com a violação de seus direitos.

A violação dos direitos das mulheres pode ser entendida como um ato de violência, pois coloca muitas mulheres em situação de distinção e opressão em relação aos homens. Tal situação pode se agravar quando sua orientação e/ou identidade sexual não é heterossexual. A violência historicamente dirigida às mulheres é basicamente violência de gênero e afeta as mulheres por razões culturais relacionadas à conjugalidade e à sexualidade. Uma violência masculina exercida contra a mulher apresenta a necessidade do homem de controlá-la e exercer poder sobre ela. A violência é um conceito socialmente construído (PASINATO, 2006) e, quando afeta as mulheres, é apoiado por parte significativa da sociedade devido à estrutura patriarcal da mesma (ALMEIDA, 1998).

Diante de relações sociais marcadas por uma perspectiva falocêntrica, heterossexual e patriarcal, as mulheres tendem a não serem reconhecidas em suas necessidades, sendo o gênero feminino e todos os atributos sociais relacionados a ele, frequentemente inferiorizados. Esta situação pode tornar-se mais grave porque, na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas, existe ainda forte resistência ao reconhecimento do direito feminino à sexualidade, sem que esteja vinculada à possibilidade de reprodução.

Segundo Borrilo as lésbicas sofrem de um “acúmulo de discriminações” (2009, p.23), pois além da opressão que confere ao gênero feminino um *status* inferior aos homens, à sexualidade das mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras é vista como “fora” dos padrões estabelecidos pela norma. Se pelas relações de gênero os direitos das mulheres eram e são frequentemente violados, esse cenário pode se agravar quando a mulher se vê como lésbica ou simplesmente mantém relações afetivo-sexuais com outras mulheres, pois esta contingência a projeta em um local onde sente os efeitos tanto do pertencimento a um gênero menos valorizado socialmente, quanto por ter uma orientação sexual fora das expectativas sociais, ou seja, está à margem do modelo hegemônico de sexualidade. Em uma sociedade que submete a sexualidade feminina à masculina, as “relações eróticas e afetivas tornam-se impensáveis” (BORRILLO, 2009, p.23), reafirmando ainda mais a invisibilidade social das lésbicas e bissexuais.

Segundo Butler (2004), os esquemas de reconhecimento disponíveis podem desconstruir tanto num ato de reconhecimento como na sua negação. Estar ou não visível, receber ou não “reconhecimento” torna-se um lócus de poder através do qual o “humano” é diferencialmente produzido.

Na saúde, a mulher lésbica ou bissexual também encontra profissionais que, com frequência, não demonstram preparo (e, algumas vezes, interesse) para lidar com as suas

possíveis especificidades e necessidades. Tal lacuna pode ser observada desde o momento da formação dos/as profissionais de saúde até nas ações de saúde muitas vezes de cunho moralista e valorativo nos termos da moralidade sexual dominante. Frente a esta problemática e por medo de se sentirem constrangidas, 40% das lésbicas que vão ao ginecologista, sequer dizem a(o) profissional que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com mulheres, 28% delas referem maior rapidez no atendimento quando mencionam e 17% afirmam que os/as profissionais, depois da revelação da orientação sexual, deixaram de solicitar alguns exames considerados por elas como necessários (Rede Feminista de Saúde, 2006:pág.: 27).

O mercado até hoje não oferece produtos de proteção contra DST's específicos para relações sexuais entre mulheres. Ainda que existam formas “artesanal” de improvisar tais produtos a partir de luvas de látex, preservativos masculinos, entre outros materiais, este tipo de informação não é regularmente socializado nos lugares de lazer onde há maior concentração de lésbicas e, tampouco, está ao alcance da maioria.

Diante todo esse cenário de inexistência/insuficiência do debate nas principais políticas sociais em que poderia ocorrer, observamos que algumas respostas têm sido dadas pelo Estado como a criação de políticas e programas² que visem garantir direitos a tais sujeitos, por força da pressão dos movimentos feministas e gay que aumentou muito nas

2 A respeito desta questão são exemplos: o Programa Brasil Sem Homofobia, o Plano Nacional de Cidadania LGBT, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, a Política Nacional de Saúde das Mulheres, entre outros.

décadas de 1970 e 1980, devido ao próprio contexto político da época, que culminou em uma Constituição dita “cidadã”.

Nas décadas seguintes, esta pressão se manteve e amplificou com a visibilidade que as paradas LGBT tiveram progressivamente e com a incidência na política pública de saúde, possibilitada pela tática de enfrentamento ao HIV/AIDS desenvolvida por diferentes gestões do Ministério da Saúde e de muitas Secretarias estaduais e municipais de saúde.

A pressão neste sentido resultou em uma série de normativas, e com a inclusão da atenção à diversidade sexual e de gênero nas várias políticas formuladas por tais instâncias governamentais, salientamos que essas ações e mecanismos legais contribuem para uma nova cultura em torno da aceitação e da sociabilidade das mulheres lésbicas e bissexuais, mas ainda estão distantes de fundarem o acesso a direitos para além da orbita normativa, como é o caso do direito a saúde sexual.

Se pensarmos no Brasil, país em que o Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social não se concretizou, sob a ideologia do desenvolvimentismo estrategicamente para conciliação social e a contenção da classe trabalhadora, vemos que foi difundida a ideologia da superação do subdesenvolvimento dos países periféricos a fim de que implementassem em seus países as políticas elaboradas pelos EUA.

Neste contexto, de uma cidadania pautada nos marcos do atual sistema capitalista, pensar a homossexualidade feminina significa compreender que a invisibilidade da sexualidade feminina visa responder às necessidades do modelo hegemônico que transformam as diferenças em profundas desigualdades sociais fragmentando os sujeitos e suas lutas.

A visibilidade traz consigo o reconhecimento e legitimidade de ações que podem ser pensadas no campo coletivo, mas o seu oposto, a sua negação, o ser “invisível” implica na violação das mulheres lésbicas e bissexuais, transformando as demandas destas em algo individualizado. Desta forma, nega-se o acesso a serviços e direitos que garantem condições mínimas de uma vida sem distinção, preconceitos e/ou discriminação, mesmo em uma sociedade que estruturalmente transforma as diferenças individuais em desigualdades sociais.

2.1- Dados da Pesquisa

1. No interior da Bireme, destacamos as seguintes bases de dados onde referências foram encontradas: a LILACS – Literatura latino americana e do Caribe em Ciências da Saúde onde foram encontrados 79 artigos. Dentro os quais 80% da área da Saúde Coletiva, 9% cuja área não foi identificada, pois o campo área de estudos não estava dirigido a nenhuma área temática específica, 6% da psicologia, 3% da psiquiatria e 1% da Ciências Sociais e do Direito e a MEDLINE (Literatura Internacional em Ciências da Saúde e Localizador de Informações em Saúde Regional) onde foram encontrados 5 artigos.
2. Na Scielo, destacamos as seguintes revistas acadêmicas: a Revista Estudos Feministas (UFSC) com 46 artigos, onde a respeito da saúde sexual de lésbicas, dos 46 artigos encontrados, apenas dois faziam referência ao tema, representando 4% dos trabalhos. A revista Cadernos Pagu (UNICAMP), com 07 (sete) artigos todos da área das Ciências Humanas, onde especificamente nenhum trabalho discutia especificamente a saúde sexual das lésbicas. A revista Cadernos de Saúde Pública (FIOCRUZ) onde foram encontrados 4 artigos onde 2 discutiam especificamente a saúde das mulheres lésbicas; a revista *Physis* com 5 artigos onde 1 discutia especificamente a temática e a revista *Sexualidad, Salud y Sociedad* 9 (ambas UERJ) com 5 artigos onde 2 tratavam diretamente da temática.
3. No portal Capes foram encontrados 93 artigos. Dentre eles, 45% eram oriundos das Ciências Sociais, 42% da saúde coletiva, 7% das Ciências Humanas, 3% da Literatura, 2% da Enfermagem e 1% de área não identificada. Dos 93 artigos encontrados no Portal Capes 87% não discutiam a saúde sexual de lésbicas e apenas 13% abordavam a temática.
4. Especificamente em revistas de Serviço Social foram encontrados o total de 34 artigos entre todas as revistas pesquisadas. Na revista Gênero foram encontrados o total de 32 artigos, o

que representa 94% dos artigos pesquisados. Na revista *Em Pauta* foi encontrado 1 artigo representando 3% e na revista *SER Social* também um artigo.

5. Foram também analisados os anais dos CBAS dos anos de 2001, 2004, 2007 e 2010, totalizando 26 artigos sobre o tema homossexualidade. No ano de 2001 obtivemos o total de 11, no ano de 2004 05 artigos, no ano de 2007 o total de 07 artigos e no ano de 2010, 03 (três) artigos. O número total de artigos apresentados nos quatro CBAS (2001, 2004, 2007 e 2010) foram 3732.

3 - Breves Considerações

No campo da saúde brasileira, podemos destacar que a partir dos anos de 1990 ocorreu uma intensificação nas demandas apresentadas pelas mulheres lésbicas e bissexuais tais como: prevenção ao uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, sensibilização dos agentes executores do Programa de Saúde da Família (PSF) a fim de possam reconhecer o casal lésbico também como família, prevenção e tratamento para DST's, prevenção e tratamento de cânceres, especialmente de colo de útero e de mama, possibilidade de presença da companheira no parto e prevenção e combate à violência entre casais de mulheres, que vem impactando e provocando mudanças na percepção e organização das lésbicas e bissexuais, tanto entre elas mesmas como na agenda pública, ainda que não na extensão requerida pelo movimento.

Mas o que de fato significaria uma saúde de qualidade que atendesse às demandas das mulheres lésbicas e bissexuais, em sua similaridade e possíveis diferenças com relação às mulheres estritamente heterossexuais?

A preparação para esse estudo me fez concluir que uma saúde de qualidade vai além de atendimento médico profissional. Uma saúde de qualidade inclui a educação em saúde, que dentre seus objetivos podemos destacar, os trabalhos de informação e prevenção, serviços que garantam condições dignas de vida e acesso a políticas de trabalho e

renda, segurança, moradia, saneamento básico e lazer, uma vez que estas contribuem não só para o bem estar físico, mas também mental. Um Parlamento e um sistema jurídico sensível que possam garantir que os avanços conquistados, possam ser transformados em lei, ampliados e possam ser efetivados. Além, é claro, de uma formação qualificada para todos/as os/as profissionais que iram estar na ponta dos serviços acessados pelas mulheres lésbicas.

Somente a partir dessas premissas supracitadas, é que podemos começar a travar um sério debate em torno da questão da saúde sexual das lésbicas e bissexuais e da saúde de uma maneira mais ampla.

Observados esses pontos destaco o âmbito da formação profissional, onde ocorre uma lacuna na produção acadêmica e também na intervenção profissional, como por exemplo, na organização de mulheres em que eu atuava, estes fatos estão inteiramente ligados à formação profissional dos/as profissionais de saúde, que ainda tratam alguns temas transversais como menos importantes e apresentam de um modo geral uma clara distinção entre teoria e prática, dificultando a absorção de conteúdos fundamentais.

Desta forma, acredito que tanto a ausência de uma formação crítica em torno das questões de gênero e sexualidade, entre os quais destaco a homossexualidade feminina, como a incorporação de alguns valores, os quais a própria formação não tem sido capaz

de rever, contribuem para uma intervenção esvaziada.

Outro aspecto relevante é que a ausência/escassez de produção bibliográfica que trate especificamente da saúde sexual no interior do Serviço Social, fruto também do pouco investimento neste assunto, reflete baixa apropriação da temática por esta categoria profissional em particular.

No levantamento bibliográfico realizado, embora algumas áreas, como a Saúde Coletiva tenham expressado um número expressivo de artigos sobre a homossexualidade feminina, no que tange ao Serviço Social constatamos que dos 34 artigos encontrados nas revistas pesquisadas, apenas 01 tratava diretamente da saúde sexual das lésbicas e bissexuais e que nos últimos quatro Congresso Brasileiro de Assistentes

Sociais (2001, 2004, 2007 e 2010), foram apresentados apenas 26 artigos no total de 3762.

Isto demonstra que o Serviço Social tem produzido muito pouco sobre a temática, sendo uma das áreas que menos produz artigos sobre a saúde sexual das lésbicas e bissexuais, o que por sua vez, pode estar relacionado ao baixo investimento teórico da profissão nas temáticas de sexualidade. Esse número só não é maior devido à existência da Revista Gênero da Universidade Federal Fluminense, que por tratar especificamente da temática de gênero, tem contribuído significativamente também com o debate de sexualidade.

Cabe destacar em contrapartida que para além desses índices não tão animadores o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) tem contribuído por meio de campanhas de sensibilização a categoria profissional, dentre elas a campanha: **O amor fala todas as línguas**, assim como a resolução CFESS 489/2006 de 3 de junho de 2006 que *estabelece normas vedando condutas discriminatórias ou preconceituosas, por orientação e expressão sexual por pessoas do mesmo sexo, no exercício profissional do assistente social, regulamentando princípio inscrito no Código de Ética Profissional*.

Diante tais questões me questiono em como falar da garantia da saúde como um direito, se nós profissionais da saúde, não estamos aptos a lidar com assuntos que fogem da nossa zona de conforto? Como garantir algo neste âmbito, se a nossa formação não é

garantidora de um padrão mínimo de discussão destes temas?

Neste sentido, é preciso destacar que partindo da minha experiência na organização de mulheres do município de São Gonçalo (RJ) e de todos os elementos constatados nesta pesquisa e abordados até agora, a invisibilidade das relações afetivo-sexuais das mulheres lésbicas na saúde acaba por ser mantida em espaços e por profissionais que deveriam garantir não só a saúde como um direito, mas o direito à própria sexualidade em bases autônomas e sem discriminação.

A sexualidade, como anteriormente abordada, ainda é assunto com muitos tabus e que gera polêmica. Como este assunto ainda é carregado de valores morais e mantido como assunto do mundo privado, a

apropriação desse tema na formação é muito pouco e os/as assistentes sociais (e outros profissionais de saúde também) vão para o campo de intervenção sem o preparo devido.

Além disso, esse despreparo também acontece em relação às DST's/HIV/AIDS. Onde existem muitos mitos em relação à doença e acredita-se que as pessoas que convivem com a doença/vírus não possam ter uma vida com outras atividades, a não ser o cuidado. As mulheres lésbicas que participavam do grupo na organização de mulheres que atuava, mostraram totalmente o contrário, apesar de conviver com a doença, elas tinham uma via para além desta e a sexualidade estava muito presente nesta vida, e necessitando de um espaço para que questões e dúvidas fossem problematizadas.

Considerar, portanto, o estado da arte bibliográfica, como instrumento viabilizador de alguns indicativos, foi de suma importância para compreender que a invisibilidade em torno da saúde sexual das lésbicas e bissexuais pode advir de dois importantes pontos: uma lacuna na formação profissional no que tange a temática sexualidade e o reflexo deste processo para a sistematização da prática e, conseqüentemente, para a produção bibliográfica que venha ser capaz de instrumentalizar o fazer profissional.

Acredito que o levantamento bibliográfico ora realizado, possa ilustrar a forma como as diferentes áreas do saber vêm organizando suas produções bibliográficas em torno da saúde sexual das mulheres lésbicas e que este fato possa contribuir para que a sexualidade e a qualidade da assistência à saúde sexual destas pessoas possa ser visível. Que nós profissionais possamos cobrar espaços de formação que garantam a qualidade mínima necessária para atender nossos/as usuários/as. Espero que esta pesquisa, ainda que de forma breve e inicial, possa contribuir com aqueles/as interessados/as em discutir a temática, visando o aperfeiçoamento de suas ações cotidianas.

4 - Referências

ALMEIDA, G. O arco-íris no gabinete? Respostas Públicas às Minorias Sexuais do Estado do Rio de Janeiro nos anos 80 e 90. In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Assistente Sociais – CBAS. 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. Masculino/Feminino: tensão insolúvel – sociedade brasileira e organização da subjetividade. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.) *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letra Livres/ Ed UNB, 2009, p. 15-46.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, G. L. (org). *Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2º sem. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-34.

PASINATO, Wania. Questões atuais sobre gênero, mulheres e violência. *Revista Praia Vermelha: estudos de Política e Teoria Social*, Rio de Janeiro, n. 14 e 15, p.130-154, primeiro/segundo semestre de 2006.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE. *Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas: Promoção da Equidade e Integralidade – Rede Feminista de Saúde*. São Paulo: Rede Feminista de Saúde Direitos Sexuais e Reprodutivos, 2006.

Parte
IV

**DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO: MODO E PRODUÇÕES
DE CONHECIMENTO**

Espaços de educação, cuidado e relações de gênero: Reflexões para uma pedagogia descolonizadora

Tássio José da Silva¹
Daniela Finco²

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo investigar a organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado da Educação Infantil e as questões de gênero que permeiam as relações entre as crianças, os professores/as e as famílias numa creche e pré-escola. Apresenta algumas reflexões da pesquisa de mestrado em andamento³, a partir das contribuições do pensamento pós-colonialista, dos estudos de gênero e da sociologia da infância.

A proposta de investigar a organização e a utilização dos diferentes espaços de educação e cuidado, como os banheiros, e as questões de gênero apresenta-se, neste estudo, como possibilidade de problematizar as experiências de gênero vivenciadas por crianças pequenas em

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de São Paulo. Email: tassio.tato@hotmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Email: dfinco@unifesp.br

3 Pesquisa intitulada “A organização dos espaços e a construção das experiências de gênero na Educação Infantil”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

ambientes coletivos e públicos de Educação. Os procedimentos metodológicos que conduzem esta investigação tem inspiração na etnografia, que se define, em geral, pelo estudo de um conjunto de valores e significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

As observações foram realizadas entre os meses de maio e dezembro de 2014 numa creche e pré-escola situada na região metropolitana de São Paulo. Recorreremos a uma etnografia que também considere a perspectiva das crianças, baseada nos estudos da Sociologia da Infância, com o objetivo de capturar as vozes e interesses das crianças, além de seus direitos como cidadãs (CORSARO, 2011). Nesse sentido, destacamos o espaço da Educação Infantil brasileira, para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em creches e pré-escolas, e sua potencialidade em permitir vivências em ambientes coletivos no âmbito da esfera pública e a convivência com as diferenças e a diversidade, rumo à utopia de uma educação que supere as desigualdades (FARIA e FINCO, 2013).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) reafirmam os direitos das crianças, destacando que as mesmas podem e devem participar da construção e efetivação de seus direitos, desde pequenas. Aponta-se para a importância do combate às discriminações de gênero, que devem ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. Segundo as DCNEI (2009), a execução da proposta curricular em creches e pré-escolas requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

Pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil evidenciam, por exemplo, a importância de brinquedos e brincadeiras como espaços privilegiados para a construção das identidades de gênero na infância (TEIXEIRA, 2004; FINCO, 2004; 2010). Revelam também como as estruturas e as cores dos brinquedos, os usos e as suas formas de escolha estão carregadas de mensagens simbólicas de gênero, que acabam por reproduzir múltiplos estereótipos e também podem criar espaços de re-criação e transgressão dos papéis sociais masculinos e femininos.

Outros estudos revelam que as questões de gênero também estão presentes nas produções gráficas e linguagens das crianças, nos desenhos que meninos e meninas produzem (GOBBI, 1997). Dessa forma, as produções das crianças apontam para as construções culturais do feminino e do masculino, algumas vezes reproduzindo a lógica de legitimação de estereótipos em torno das diferenciações de gênero, outras vezes recriando outras possibilidades a partir de uma ordem social emergente das próprias crianças (BUSS-SIMÃO, 2012). As pesquisas revelam, ainda, a potencialidade dos espaços da Educação Infantil em propiciar experiências promotoras de igualdade de gênero, que contribuam para a desconstrução da complexa diferenciação inerente à relação masculino/feminino, com todas as variantes simbólicas, comumente dotadas de ideologia e poder (SCOTT, 1995), inerentes à categoria gênero.

Para Scott (1995), as relações de gênero baseiam-se nas particularidades percebidas entre homens e mulheres, além das diversas simbologias fornecidas pela cultura, reproduzidas nas relações sociais. Para esta autora, o conceito de gênero não se limita à visão masculino/feminino, mas enfatiza o caráter social das relações, com foco na construção histórica e não em algo já determinado *a priori*, tal como defende uma perspectiva biologicista. Portanto, o gênero é “a organização social da diferença entre os sexos. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade” (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 115). Em instituições sociais, práticas cotidianas, rituais e em todos os âmbitos que constituem as relações sociais, as diferenciações de gênero estão presentes, perpassando discursos carregados de valores discriminatórios e modeladores de formas de representação e atuação de mulheres e homens na sociedade.

Com a necessidade de problematizar as distintas formas de colonialismo, entre elas, as relações de gênero e a educação da criança pequena (ROSEMBERG, 1976), esta pesquisa tem como inspiração as contribuições do pensamento pós-colonialista (BHABHA, 2007; SANTOS, 2005). As teorias pós-colonialistas, de fato, são relevantes para os estudos das crianças e das culturas infantis, pois, entre outros aspectos, confere maior visibilidade às crianças como protagonistas de

uma sociedade adultocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica. As investigações desse viés oferecem também elementos para a desconfiança dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Nesta perspectiva, a pedagogia descolonizadora, que não se limita a modelos fixos de desenvolvimento humano, busca dar visibilidade às interações, manifestações e ações das crianças nos espaços coletivos de educação.

Por sua vez, com as contribuições do campo da sociologia da infância (JAMES; JENKS; PROUT; 1998; CORSARO, 2011; FARIA; FINCO, 2011), este estudo compreende que a criança é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca. Os pressupostos desse campo oferecem-nos, também, a oportunidade de repensar e questionar as condições em que os conhecimentos e as identificações são produzidos e os lugares que as crianças ocupam nesse processo. Os estudos da sociologia da infância oferecem elementos para questionar a criança como mero objeto passivo de uma socialização conduzida por instituições.

Neste sentido, a criança passa a ser encarada como ator social, renovando desta forma o interesse pelos processos de socialização. Isto é, tais processos são interativos, e as crianças participam ativamente dessa relação, elas reinventam-na e transformam-na. Assim, nota-se a capacidade das crianças em arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos/as, como são capazes de produzir outras, a partir das relações construídas no coletivo infantil. As múltiplas relações que as crianças experimentam na Educação Infantil, nessa acepção, estão relacionadas ao uso e à organização dos espaços, e a utilização dos espaços, a exemplo dos banheiros, está estritamente relacionada à concepção de cultura de um dado momento histórico, ao modo como ele é concebido e aos momentos reservados para o aprender, estabelecendo assim os tipos de sujeitos que se pretende formar.

Os usos dos espaços podem propiciar o adestrar ou o educar, o domesticar ou o formar para a autonomia (AMBROGI, 2011). Estudos sobre as formas de organização dos espaços e a arquitetura escolar (FRAGO; ESCOLANO, 1998; ZARANKIN, 2002) apontam para os

modos como os espaços influenciam nas relações sociais nos contextos educativos. A organização dos espaços físicos constitui-se um elemento central frente às necessidades das crianças pequenas na primeira etapa da educação básica.

Um dos grandes desafios das instituições de Educação Infantil é integrar o projeto educativo das creches e pré-escolas, com a organização de tempos e espaços que considere as diretrizes de uma Educação Infantil democrática e que coloque, em primeiro plano, os saberes e direitos das crianças (GOZZI e SEKKEL, 2003). Há necessidade de planejamento participativo dos espaços, referindo, inclusive, que este é um tema novo e de inegável pertinência na educação em geral e, especificamente, na Educação Infantil. Desse modo, o/a professor/a planeja os espaços, que se transformam em seu parceiro, promovendo interações, convidando ao uso dos materiais e criando uma atmosfera participativa.

Os espaços físicos das instituições, como os referentes aos banheiros, sempre refletem os valores que elas adotam e são marcas indicativas do processo educativo e da proposta pedagógica em curso. A organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc (FARIA, 1999). Essas dimensões estão contempladas nos “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (COEDI/MEC, 1995⁴), que contêm os princípios para uma pedagogia da Educação Infantil, indicando a necessidade de repensar a organização dos espaços, de modo que não se fundamente num único tipo de instituição, que muitas vezes não respeita as dimensões humanas e os aspectos essenciais para o trabalho com as crianças em espaços coletivos.

Espços Generificados na Educação Infantil

A investigação dos espaços generificados e sua influência na educação e cuidado de meninas e meninos busca a compreensão institucional,

4 Elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos.

que tem no sexo um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços (FINCO, 2010). Além disso, objetiva entender a complexidade da construção dos valores presentes nos usos, na organização dos espaços e nas práticas educativas atribuídas a cada sexo, o que também implica problematizar as expectativas de gênero dos adultos/as frente às crianças. Esse exercício de entendimento da escola como espaço sociocultural exige sua percepção na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que

[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como um espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1995, p. 126).

Desse modo, esta investigação em desenvolvimento vem buscando compreender as práticas educativas relacionadas à organização e usos dos diferentes espaços, por exemplo, os banheiros, em creches e pré-escolas, considerando a ótica de gênero. As relações com estes espaços podem influenciar e configurar os sentidos que são dados às identidades de gênero na infância.

Nas instituições de ensino médio, especificamente, encontramos nos espaços dos banheiros situações concretas e cotidianas para problematizarmos a construção de identidades de gênero e suas possíveis implicações para a educação (CRUZ, 2011). Isso significa compreender que os banheiros são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar.

Tal separação baseia-se no medo do adulto do despertar a sexualidade, em qualquer idade, pela

visão do corpo e dos genitais, medo que se origina, por sua vez, numa concepção de natureza sexual que precisa ser reprimida. Nesse contexto cultural, a visão da sexualidade infantil situa-se na interseção entre a malícia e a ingenuidade da criança: mesmo sendo ingênua ela não é inocente (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p.04).

Os banheiros públicos fixam e produzem diferenças biológicas entre homens e mulheres, diferenças estas que legitimam os códigos vigentes de masculinidade e feminilidade (PRECIADO, 2006). Assim, podemos afirmar que “a arquitetura, o planejamento e o uso dos banheiros sugerem reflexões que articulam gênero, sexualidade, corpo e educação” (FINCO, 2009, p. 120). As crianças aprendem as cores, entre outras ocasiões, no momento de utilização dos banheiros, ou seja, azul para os meninos e rosa para as meninas, associando essas simbologias a personagens masculinos e femininos, como Mônica e Cebolinha, por exemplo.

Os usos dos banheiros também podem ocasionar momentos de conflitos entre as crianças e os adultos, situações que envolvem as dúvidas e angústias dos adultos (famílias, professores e professoras) frente às originalidades que as crianças pequenas inventam e vivenciam nesses espaços.

Um episódio da pesquisa de Duque (2012) revela a perspicácia das crianças e o modo original com que ressignificam os espaços e os significados atribuídos a estes nas instituições. André, um menino de quatro anos, foi visto por uma professora urinando sentado, que logo o repreendeu: “*André, faz xixi de pé, se não você vira mulher*”. Outra professora observou o ocorrido e no dia seguinte novamente viu o menino André urinando sentado e logo perguntou o motivo do mesmo não urinar em pé. “André, com tranquilidade, apontou para o desenho na porta de entrada do banheiro (que fazia alusão a uma figura feminina) dizendo: ‘*estamos usando só o banheiro das meninas, não posso mostrar meu bumbum aqui no banheiro das meninas, né?!*’ (DUQUE, 2012, p. 01).

Neste sentido, podemos considerar que meninos e meninas acabam “virando o cotidiano do avesso” (FERREIRA, 2004), criam no dia a dia das creches e pré-escolas espaço para o improvisado, o inusitado, o inesperado. E assim vão mostrando novas regras de uso dos tempos e dos espaços, que revelam um espaço de confrontos, em que profissionais, crianças e suas famílias desenvolvem múltiplas e complexas interações, com sentidos e significados também diversos.

Assim, o presente estudo reflete como as diferentes formas de organização dos espaços no cotidiano da creche e pré-escola podem resultar da demarcação das fronteiras entre o feminino e o masculino, e quais os significados dessas demarcações para os adultos/as e crianças presentes na instituição. Neste sentido, os banheiros apresentam-se como espaço de fugas, curiosidade, descobertas, brincadeiras, conflitos e de construção de significados de gênero para as crianças e os/as adultos/as.

Os banheiros e as relações de gênero na Educação Infantil

Compreender as necessidades das crianças e as especificidades desta etapa da educação significa problematizar as experiências de uma pedagogia realizada no dia a dia, a partir das relações estabelecidas entre crianças, os/as professores/as e as famílias, nos diferentes espaços da instituição, assim como Staccioli (2013) nos apresenta. Os espaços dos banheiros, discutidos pelo autor, podem ser potencializadores de diferentes atividades não apenas restritas à dimensão biológica. Nos banheiros, os meninos colocam suas tatuagens, duas meninas lavam objetos que precisam ser recolocados nos cantos, brincam com água, ou seja, brincam, imaginam, inventam e redimensionam esses espaços (STACCIOLI, 2013). Neste contexto, o/a professor/a ocupa um papel importante de acompanhar e garantir a segurança das crianças:

Nessa história do diário, o banheiro tem uma função de espaço estruturado. Permite que as crianças o frequentem quando querem, com

tempos indefinidos. Sozinhas ou em pequenos grupos, as crianças realizam diversas ações, ficam lá por um tempo e depois saem. O banheiro é um lugar que acolhe necessidades de vários tipos: biológica (fazer xixi), prática (lavar vasilhinhas sujas), social (encontros, briguinhas), simbólica (lavar a boneca como se fosse um filho). (STACCIOLI, 2013, p.68).

As crianças, desse modo, reconfiguram o espaço dos banheiros quando exercem atividades diferentes daquelas que os adultos e adultas esperam que elas o façam, assim como revela o relato da professora: “Num determinado dia, uma menina pediu para ir ao banheiro e, assim que ela voltou, acabou fazendo xixi na sala, concluindo a professora que a menina devia der feito muitas outras coisas no banheiro que acabou se esquecendo de fazer xixi (Caderno de campo, 19/05/2014)”.

Ao refletir sobre este episódio, podemos perceber a necessidade das crianças de exercitarem sua autonomia para movimentar-se na escola e para os usos dos espaços. Com as observações do campo empírico desta investigação, é possível verificar uma profícua interação das crianças com os espaços dos banheiros, espaços que atraem a curiosidade, espaços importantes de construção de significados para as crianças, pois, neles, elas têm a oportunidade de conhecer o próprio corpo, brincar com água, brincar com o espelho, encontrar e brincar com o colega sem a presença ou o controle direto dos/as adultos/as.

Percebi nos movimentos das crianças nos espaços da insituição muitas cenas que evidenciam a interação das crianças com os banheiros que fogem do controle e observação dos adultos. No pátio central muitas crianças brincavam nos brinquedos grandes, e ao mesmo tempo as crianças de outras salas se direcionaram aos banheiros para escovar os dentes e outros

cuidados. Neste momento, três meninos rindo muito, entravam e saíam do banheiro. Possuíam uma expressão de felicidade e satisfação, entraram e saíram do banheiro inúmeras vezes, ou seja, aquele espaço estava livre para ser explorado (Caderno de campo, 19/05/2014).

No processo de pesquisa chama-nos atenção, como verificado na descrição acima, a ação das crianças na interação com os espaços dos banheiros, ou seja, a possibilidade de exploração sem o controle diretos dos adultos/as fascina meninos e meninas. As crianças, desse modo, reconfiguram o espaço dos banheiros quando exercem atividades diferentes daquelas que os adultos/as esperam que elas o façam. Compreendemos, nessa dinâmica, que por meio dos ajustes secundários (CORSARO, 2011), as crianças dão respostas às diversas regras e formas de controle exercidas pelas instituições. Ou seja, as crianças no decorrer da pesquisa de campo lançaram mão de diversos ajustes secundários para burlar a organização dos espaços, entre eles, os banheiros, conforme verificado na situação anterior. Em sentido complementar, Ferreira (2004) assinala que por meio dos ajustes secundários é possível destacar os modos pelos quais é construída a vida íntima ou submundo da instituição. Essas violações e ajustes quase sempre são autorizados ou constatados pelos professores/as, pois desta forma evita-se o cumprimento das regras (CORSARO, 2011).

Essas situações indicam quanto os banheiros constituem-se como espaços de conflitos e confrontos entre as diferentes lógicas dos adultos/as e das crianças. Os dados estão apontando para a necessidade de empreender novos modelos de formação continuada que agreguem as questões de gênero e sexualidade na infância, sendo estas questões fundantes para a profissionalização do/a professor/a de Educação Infantil.

As experiências compartilhadas no interior dos banheiros se diferenciam, substancialmente, dos demais espaços, porque este é o único momento em que as crianças estão livres dos olhos dos/as adultos/as por alguns instantes e, assim, podem vivenciar momentos singulares e

expressar desejos e curiosidades. Constatamos que ao se dirigirem aos banheiros as crianças brincam com o espelho que se situa no fim do corredor. “Uma intensa interação das crianças com o espelho grande que se encontra no corredor do banheiro, cotidianamente elas se olham, pulam, fazem caretas, brincam e interagem com o próprio corpo e dos colegas (Caderno de campo, 19/05/2014)”.

Este estudo também nos indica a importância de dar mais visibilidade aos interesses, necessidades e às culturas das crianças, ou seja, de compreender as novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar, considerando que as mesmas nos ajudam a pensar em um novo modelo de educação de qualidade, que inter-relacionem as culturas e não as subjuguem.

Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa “escutar” as crianças e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles, proponha processos de inserção social de todos. Problematizar a incomunicabilidade das culturas e criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não-legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização (BARBOSA, 2007, p. 1080).

Cabe também destacar a importância de colocarmos em discussão, numa perspectiva descolonizadora, os espaços dos banheiros e suas possibilidades de interação entre as crianças, pois assim, nós, professores/as, poderemos compreender a produção das culturas infantis relacionadas ao gênero, rompendo com modelos de interpretação que refutam

as subjetividades infantis e as suas múltiplas formas de manifestação e interação com os diferentes espaços.

Nesta pesquisa, portanto, as diferentes formas de relação das crianças frente à organização dos espaços, às normas, valores e significados de gênero presentes na instituição são importantes pistas para captarmos o inesperado, o imprevisto, as transgressões, a autenticidade e o protagonismo das crianças frente às questões de gênero e sexualidade. É certo que esse exercício traz também o desafio de compreender os conflitos existentes no intercruzamento das culturas das crianças, das culturas das instituições e das culturas dos familiares.

O aprofundamento do conhecimento a respeito da organização dos espaços da Educação Infantil e dos seus usos por meninos e meninas pode, enfim, oferecer pistas para a programação de práticas educativas para o enfrentamento das desigualdades de gênero, desde os primeiros anos de vida, que podem dar origem a uma pedagogia da escuta e das diferenças, na qual a criança pequena é a protagonista.

Referências

AMBROGI, Ingrid Hotte. *Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas*. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Out 2007, vol.28, n.100, p.1059-1083.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F.(org). 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas*. Tese de doutorado, UFSC, 2012.

CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. *Rev. psicol. polít.*. 2011, vol.11, n.21, pp. 73-90.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte/ MG, UFMG, 1995. p. 136-161.

DUQUE, Tiago. “André, faz xixi de pé se não você vira mulher”: diversidade sexual e formação de professores. In: *Anais do Congresso Internacional sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH*, nº 6, 2012, Bahia, UFBA, 2012. p.1-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira; (Org). *A Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados; 1999, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças.

In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (Orgs)
Educação Infantil e diferença. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERREIRA, Manuela. *“A gente gosta é de brincar com os meninos!”*: Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher*: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas. Dissertação de mestrado, FE-Unicamp, 2004.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças*: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. Tese de doutorado, FEUSP, 2010.

FRAGO, Antonio Vinão Frago; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e pré-escola*. Dissertação de mestrado, FE-Unicamp, 1997.

GOZZI, Rose Mara; SEKKEL, Marie Claire. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado ; DIAS, Marina Célia Moraes. *Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003, p. 11-24.

GROSSI, Mirian; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan W. Scott. In: **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 8, nº 1, 1998.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PRECIADO, Beatriz. *Sujeira e Gênero: Mijar/Cagar. Masculino/Feminino*. Disponível em: <http://www.myspace.com/doiscorpos/blog/276091123> < Acessado em 10 de abril de 2013 >.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ª ed. São Paulo: Cortêz, 2005.

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

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série Educação Infantil em movimento).

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero. In: *Anais da 30 Reunião Anual da Anped*, GT Gênero, Sexualidade e Educação 07 a 10 de Outubro de 2007, Caxambu.

TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. *Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades*. Anais do CONIFES. Ouro Preto, MG, 2004. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifef/anais/EDU/edu0204.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas públicas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau; (orgs) *Educar para a igualdade: Gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria especial da mulher. Secretaria municipal de educação, 2004.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolas capitalista: o caso de Buenos Aires*. São Paulo: FAPESP, 2002.

Sexualidade, homoafetividade e valor moral da pessoa: análise das falas de professores e estudantes em escolas da região de Blumenau-SC

Celso Kraemer¹

Clarice Klann Constantino²

1 – Introdução

A temática da sexualidade, especificamente da homoafetividade, é atual, sobretudo nos ambientes escolares, local das primeiras formas de socialização e onde também se experimentam as primeiras hostilidades e sofrimentos nas questões de ligadas à sexualidade. A pesquisa, nesse âmbito, tem como *locus* de estudo os espaços escolares das redes públicas de quatro cidades localizadas no Vale do Itajaí-SC. Segundo se observa, o cotidiano social e escolar é permeado por manifestações da sexualidade, muitas vezes envolvendo estigmas e sofrimentos. Assim, pretende-se identificar nas falas de professores e estudantes o seu entendimento sobre sexualidade, homoafetividade e sua relação com o valor moral da pessoa. A análise das narrativas, ainda que em fase inicial, na presente pesquisa, pode ser bastante reveladora do ponto de vista das

1 Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Coordenador do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si. E-mail: kraemer250@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau-FURB. Integrante do grupo de pesquisa Vozes e Saberes de Si. E-mail: live_on_alias@hotmail.com

verdades produzidas dentro e fora destas narrativas. As verdades sobre sexualidade são importantes, na medida em que constituem, com os exercícios de poder, dispositivos ou tecnologias. Importante se faz lançar um olhar sobre a escola, pois pode ser considerado um local distante do preconceito e da discriminação, no que tange às questões de sexualidade?

A proposta de discussão da construção das identidades sexuais nos processos sócio-históricos, as lutas e conflitos violentos presentes nesse processo que marca expressamente a subjetividade das pessoas parte de uma abordagem genealógica de Foucault. A genealogia se ocupa do poder, ou seja, “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGANETO, 2005, p. 66). A pesquisa é local e é utilizada no sentido de buscar identificar os exercícios de poder, onde eles acontecem e como ocorrem entre professores e estudantes. Eis que o poder é positivo e produz saberes e sujeitos no seu exercício. Os dados empíricos desta pesquisa, em fase inicial, a qual faz parte do grupo de pesquisa “*VOZES E SABERES DE SI: Discutindo sexualidades e homoafetividades na educação e na escola*”, estão baseados nos dados gerados pela aplicação de um questionário contendo 21 questões. O questionário foi aplicado em 16 escolas, em quatro municípios localizadas no Vale do Itajaí-SC. Deste total, oito escolas estaduais com alunos do Ensino Médio, e oito escolas municipais, com alunos do oitavo e nono ano. Em cada um dos municípios pesquisados, foram selecionadas duas escolas municipais e duas escolas estaduais.

As três primeiras perguntas solicitam uma definição para os conceitos de (1) Sexualidade; (2) Homossexualidade; (3) Homoafetividade. As demais questões são objetivas, com as opções de assinalar SIM, NÃO, OUTRAS RESPOSTAS – podendo justificar sua resposta.

O presente artigo refere-se a uma parte das respostas desse questionário, mais especificamente às definições de 1. Sexualidade; 2. Homossexualidade; 3. Homoafetividade, e às próximas três questões objetivas: 4. Para você, as pessoas homossexuais deveriam assumir publicamente sua orientação sexual?; 5. Uma pessoa que assume a homossexualidade pode ter prejuízos à sua imagem junto à sociedade?; 6. Você acredita que a homossexualidade diminui o valor moral da pessoa?

2 – Palavras-emoções: timidez, preconceito, incerteza... Homoafetividade, *vish*, o que é isso?

nesta seção do trabalho, analisam-se respostas dadas por 986 alunos da Educação Básica, dos quais 261 pertencem ao 9º ano do Ensino Fundamental, 257 são do 1º ano, 237 são do 2º ano e 231 são alunos do 3º ano do Ensino Médio, distribuídos entre oito escolas estaduais e oito escolas municipais de quatro municípios da região do Vale do Itajaí, às três perguntas descritivas do questionário. O enunciado da primeira pergunta: SEXUALIDADE É?... A segunda pergunta: HOMOSSEXUALIDADE É?... e a terceira pergunta: HOMOAFETIVIDADE É?... O questionário foi aplicado entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2013. Para aplicar o questionário, dois pesquisadores do projeto visitaram a escola e, com autorização da direção, foram para a sala de aula, em horário de aula e aplicaram o questionário. Portanto, as respostas foram geradas em ambiente escolar e o respondente estava na condição de aluno. Este dado tem sua importância, pois entende-se que ele interfere no modo como a resposta foi construída, com a ênfase própria de condição de aluno.

Entre os três conceitos, o maior número de pessoas, quase um terço do total de alunos, diziam não saber o que é homoafetividade. Em segundo lugar, um número ainda significativo, quase um quinto de alunos, dizia não saber o significado de sexualidade, enquanto um número pequeno, em torno de 4%, dizia não saber dizer o que é homossexualidade. Entre os que responderam descritivamente cada conceito, verifica-se que o entendimento que os alunos participantes da pesquisa têm desses conceitos é bastante problemático, conforme se verá em seguida.

Sexualidade é? "*Tenho dúvidas, sexualidade é o gosto sexual de uma pessoa hetero?*"

Em suas falas, para os três conceitos, a ideia da questão da sexualidade está baseada na noção de relação com o outro. Entre as quase mil

respostas, uma única diz que sexualidade é “*Relação do indivíduo com o seu corpo*”, ou seja, que refere o tema da sexualidade a si mesmo, sua identidade e ao modo de constituir-se. Uma das respostas também pensa a sexualidade como processo no qual se “*Define o sexo da pessoa*”. Em geral, a preocupação está centrada na relação ela é “*O ato de uma pessoa se relacionar com outra, tanto no ato afetivo como no ato sexual*”. Para muitos, ela se refere ao *ato de realizar sexo com outra pessoa*, ou ainda, numa “evolução conceitual”, o conceito admite o amor ou só o prazer, “*Sexualidade é a troca de afetos com outras pessoas, por amor ou só por prazer*”. Mas sexualidade pode ser também só “*Falar sobre sexo*”.

O caráter heteronormativo, para uma parcela significativa das falas, está associado ao conceito de sexualidade, valendo como referência para a forma “correta” da definição sexual, “*O sexo de cada pessoa feminino, masculino homem gostar de mulher e mulher gostar de homem*”. Também a noção de sexo como função biológica na reprodução está associado à sexualidade, “*Se relacionar com pessoas do sexo oposto para ter gerações, o mundo continuar a evoluir por um fruto de relacionamento heterossexual*”.

Chama muito a atenção o fato de que o padrão de respostas com o maior número de referências aponta a sexualidade como opção sexual, uma escolha da pessoa (sempre referida à relação com o a outra ou o outro). Esse dado é intrigante por diferentes motivos. Um dos motivos é a tônica solipsista que percorre o pensamento juvenil. É o individualismo levado aos extremos, comportando-se como se a dimensão social, histórica e cultural não desempenhasse nenhum papel na constituição das sexualidades. Nesse mesmo sentido, essa via de pensamento impede estudos e discussões mais aprofundados acerca da relação entre sexualidade, política, produção social e econômica. O discurso solipsista da “opção pessoal” de cada um, bastante difundido em nossa sociedade, recobre estratégias políticas interessadas no uso econômico do corpo. Trata-se muito mais de uma temática da política e da economia do que de uma preocupação ética com o respeito à liberdade sexual da pessoa. Falar da sexualidade como opção é muito mais efeito do dispositivo de poder da sexualidade (FOUCAULT, 1988) do que amadurecimento

crítico da reflexão sobre a sexualidade como questão inerente à educação e à formação humana.

Outro motivo que torna a categoria opção intrigante para discutir o tema da sexualidade é o fato de ele responder não ao que é sexualidade, mas preocupar-se em responder (dar uma solução) à polêmica sobre as causas que determinam as formas de sexualidade, hetero, homo, trans, bi etc. Dizer que a sexualidade é uma opção assemelha-se, no desvio de foco da reflexão conceitual, a dizer que ela é uma determinação biológica (“*Acredito que isso já nasce com a pessoa*”, como diz a voz estudantil) ou que é uma criação divina, ou seja, está preocupada em indicar as causas da definição da sexualidade da pessoa e não compreender o âmbito da sexualidade humana.

Tomando esse dado sobre o caráter causal da definição de sexualidade implicada na fala da opção sexual, quando se pretendia saber o conceito de sexualidade, é a tônica da homossexualidade implicada aí. Em geral, pelas condições “normais” do ser humano, se é menina ou menino. Para ser menina ou ser menino, não é necessário fazer opção, ou seja, se é “naturalmente”. A fala da “opção” parece sempre referir-se às sexualidades desviantes ao padrão heteronormativo, “*Quando a pessoa não sabe como fazer para assumir algo para outra pessoa, ou porque tem vergonha*” (fala transcrita do questionário), pois o normal seria ser menino ou menina. Para ser menino, “normal”, não precisa assumir nada, não precisa ter vergonha, portanto, não há opção. Quando se fala de opção, na maioria das vezes, se está mirando apenas o diferente, “*é pessoas que gosta de pessoas do mesmo sexo e se veste ao contrário das outras pessoas do seu mesmo sexo ex: homens que se vestem de mulher*”. O falar da opção recobre também a ausência de discussão acerca do que é o heteronormativo, o que é o ser homem e ser mulher, como diz a fala de uma/aluna/o, é “*A escola tomada por um cidadão dentro de suas opções dentro de sua opções sexuais seja ela qual for!*”, desde que esse *qual for* não seja menino ou menina, pois aí não se falaria de *a escola ser tomada*, nem de opção, pois estaria tudo normal...

Destoando um pouco das narrativas polêmicas, uma voz diz, com a insegurança própria do ambiente, “*Eu não tenho certeza sobre os termos*

técnicos, mas ao meu ver sexualidade é o nome correspondente ao conjunto de interatividades afetivas do ser humano". Para essa fala, a sexualidade refere-se à afetividade humana, o que abre outro espaço de discussão, mas que não cabe neste texto.

Homossexualidade é? "Homem com homem dando a ré no kibe mulher com mulher brincando de DJ".

Conforme já mencionado anteriormente, a noção de homossexualidade está quase exclusivamente referida ao tema da relação com o outro e, na maioria dos casos, enquanto genitalidade, "*Sexo entre duas pessoas do mesmo sexo*". Se por um lado apenas três respostas declaravam não saber o que significa homossexualidade, as respostas indicam que os alunos reproduzem a fala comum na sociedade, "*É gostar do mesmo sexo, eu acho quando uma pessoa tem atração por pessoa do mesmo sexo // 'pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo'*". Predomina a noção de sexo, não importando se a pessoa se posiciona contra ou a favor, nem as razões pelas quais é contra ou a favor. A noção de homossexualidade é reduzida à temática do sexo, não entrando em discussão a dimensão existencial, formas de ser, formações identitárias que rompem com o binarismo macho/fêmea, masculino/feminino, homem/mulher.

Para uma parte das falas, o homossexualismo é percebido apenas como uma relação entre pessoas do sexo masculino, "*Que gosta tipo de outro homem?! Homens que sentem atração pelo mesmo sexo dele*". É uma questão de *viadagem*, ou de *ser gay*, ocorre entre "*Dois homens juntos. algo sem noção, loucura*". Possivelmente, por pensar o sexo como relação genital e como penetração, não passa pelo imaginário uma relação sexual entre duas mulheres. Mas talvez a própria semântica da palavra, *homo* e *homem* (ser masculino), possa induzir à representação da homossexualidade como fenômeno apenas masculino. Além disso, nas discussões que aparecem nas mídias de massa, discurso religioso, novelas etc., a homossexualidade feminina está pouco presente. Somado a isso, no comportamento das mulheres, nos ambientes sociais, é menos visível se há ou não componentes homossexuais.

De toda forma, fica nítido nas falas dos questionários que o critério para pensar a homossexualidade é o masculino e o feminino, que são, invariavelmente, em todas as narrativas analisadas, o fundamento a partir do qual se pensa a sexualidade e uma de suas variações, a homossexualidade. Assim, todos somos ou homem ou mulher (por questão genetal, gerados pela natureza ou criados por Deus). Isso não se modifica, ou seja, não se deixa de ser homem ou mulher, pois só há variação na atração ou na prática sexual, mas sem deixar de ser masculino ou feminino. “É uma pessoa do sexo feminino ou masculino que se atrai por alguém do mesmo sexo homem que gosta de homem não sei”. Nas falas, homossexuais são “Pessoa que se relaciona com pessoas de seu próprio sexo”. Nitidamente, não se trata de outra sexualidade, mas apenas uma variação na prática, a partir dos dois únicos sexos, “Uma pessoa gosta de outra do mesmo sexo é o termo usado para indivíduos que adotam como parceiros pessoas do mesmo sexo”.

Em boa parte das falas, se vê aceitação, sem hostilidade ou intolerância, nem recriminação. Para estes, a homossexualidade é “Uma escolha de ser feliz, tudo bem que Deus diz lá que tem que ter reprodução mas não acho necessário, acho que se tu é feliz tu não precisa ter medo”. Outra fala mostra o direito à pluralidade da sexualidade: “Um direito da pessoa de não precisar fingir ser quem ela não é, um jeito de ela ser verdadeira para com ela e com toda a sociedade”.

Mas ainda se verificam várias falas com forte tônica de preconceito. “São pessoas que gostam do mesmo sexo, é uma viadagem”, designando, com essa expressão, uma rejeição, pois degrada a masculinidade. Reafirmando a norma hétero, também se diz, com preconceito, que “Homossexualidade é uma coisa que na minha opinião não deveria existir pois você deve honrar do jeito que nasceu e como nasceu, e seguir padrões definidos por seu sexo”. Nesta maneira de ver, a homossexualidade é “pura viadagem, e um insulto com a vida da pessoa não é necessário mudar de sexo”. Na ordem do preconceito, aparece a função reprodutora do sexo para recriminar a homossexualidade: “Um comportamento, não gera frutos e não é necessário na sociedade” e o apelo religioso na fala sobre a homossexualidade, “O desrespeito das leis criadas por Deus”. “Uma prática antibíblica”. Justificando “cientificamente”

o preconceito, algumas pessoas associam a homossexualidade a problemas de saúde: *“Acho que deve ser um distúrbio que a pessoa tem em definir seu sexo”, talvez até genético, “É o sexo indefinido”.*

Homoafetividade é? “Acredito que forma de relação em laço de amizade entre pessoas”

Conforme mencionado anteriormente, na descrição do conceito de homoafetividade, verificou-se o maior número de pessoas dizendo que não sabiam, que não conheciam o conceito: *“Vish, o que é isso?”* Provavelmente, isso se deve ao fato de o conceito ser pouco usado até esse momento.

Entre os que responderam descritivamente à pergunta, verifica-se a predominância, em torno de 80%, do conceito de afetividade enquanto designação de amizade, carinho, afeto, com ou sem desejo sexual. *“Eu acho que deve ser carinho entre pessoas, de heterossexuais, homossexuais etc”.* Grande parte das falas associa esse afeto ao problema da homossexualidade: *“acho que o carinho de um casal gay; Quando temos amigos (as) homossexuais; a amizade afetiva entre pessoas do mesmo sexo troca de palavras e/ ou saliência com seu parceiro ter carinho, afeto e demais coisas por parceiros do mesmo sexo; É a forma de carinho dos cidadãos; Acho que são pessoas do mesmo sexo que se dão bem; É o afeto entre duas pessoas do mesmo sexo, sem o desejo sexual”.*

Outras falas, na tentativa de entender o significado de homoafetividade, imaginaram tratar-se de distúrbio ou de problemas homofóbicos: *“As pessoas afetadas com traumas ou discriminação; pessoas que tem homofobia; Um preconceito contra algumas pessoas e isso envolve violência e agressões”.*

Uma parte das falas, em número não muito elevado, entende a homoafetividade como sinônimo de homossexualidade: *“não sei o que é mas acho que é quando pessoas do mesmo sexo sente atrações uma pela outra; relação entre homossexuais; pessoas do mesmo sexo casadas”.*

A homossexualidade é discurso, investigação, criação de significados, ou seja, herdeira legítima da vontade de saber (FOUCAULT, 1988).

A sexualidade revela-se como um dispositivo histórico e não um dado da natureza e, assim, uma 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 (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Desse modo, deve-se buscar em determinado tempo, época e lugar a compreensão de conceitos como “homossexualidade”, “sexualidade” e “homoafetividade”.

A “homossexualidade” não é uma realidade natural, mas algo historicamente construído e diz respeito a uma realidade culturalmente arbitrária (COSTA, 1995, 2002), pois é uma invenção da era moderna, colocando, assim, o binarismo heterossexualidade/homossexualidade, e surge justamente em uma época marcada pela ordem “um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência [...]” (VEIGANETO, 2001, p. 112).

Os tempos atuais parecem querer expor que a dicotomia homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade não se sustentam por si só, bagunçando os limites das fronteiras até então bem delineadas e fundamentadas numa estabilidade dos corpos e dos gêneros (BUTLER, 2003).

Os gêneros e os corpos são a essência ou identidade que pretendem expressar

[...]são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. [...] Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa

própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia e pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a integridade do sujeito. (BUTLER, 2003, p. 194-195).

O controle exercido por uma pedagogia sexual sobre o corpo nada mais é do que uma engrenagem de um sistema que se utiliza das técnicas de poder disciplinar e biopolítica. A disciplina utilizada na escola é instrumento de poder atuará no corpo dos indivíduos produzindo nestes um comportamento que atenda a necessidade para o funcionamento e manutenção da sociedade capitalista. No entanto, uma discussão sobre a constituição de determinados tipos de saberes e críticas a algumas produções de verdade passam a ser questionadas por alguns, como por exemplo, a heterossexualidade ser a regra. Assim, uma pedagogia sexual deveria ser utilizada no sentido de problematizar essas “verdades” no sentido de colocar a temática em discussão, dando a ela um espaço para ser problematizada e discutida no espaço escolar.

Assumir sua orientação sexual? Prejuízos à imagem? A homossexualidade diminui o valor da pessoa?

o enunciado da quarta questão: Para você, as pessoas homossexuais deveriam assumir publicamente sua orientação sexual? A quinta pergunta: Uma pessoa que assume a homossexualidade pode ter prejuízos à sua imagem junto à sociedade? E a sexta pergunta: Você acredita que a homossexualidade diminui o valor moral da pessoa? Assim, os sujeitos da pesquisa poderiam responder SIM, NÃO ou OUTRAS RESPOSTAS, sendo que neste último era facultado escrever ao lado da resposta assinalada.

Tanto na quarta questão como na quinta, predominam os números em torno de 70% que acreditam que SIM: a pessoa deveria assumir

sua homossexualidade, mas que esta poderia ter prejuízos SIM à sua imagem. Mas na sexta pergunta, 68% - acreditam que a homossexualidade NÃO diminui o valor moral da pessoa.

Vê-se uma sociedade embrenhada em uma trama de poderes e relações que ainda respira a supremacia ou pelo menos a imposição que os discursos heterossexuais tentam imprimir, impondo suas práticas sobre a homossexualidade, exercendo um controle sobre o agir, o pensar, a ponto de ser diferente ao que não iguala a norma imposta um desviante. A questão é o desafio maior para os estudiosos da temática não encontra-se em determinar qual posicionamento é o mais correto (GAMSON, 2002), pois

[...] gênero e raça, não são claramente separados um do outro. Nem são nitidamente separados da sexualidade e classe. Ao contrário, todos esses tipos de injustiça cruzam-se de modos que afetam os interesses e identidades de todos. (FRASER, 2001, p. 280).

A produção dos discursos é sempre selecionada, organizada e controlada através de procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 2002), como a interdição, que demonstra que não se pode falar de tudo em qualquer lugar ou até mesmo para qualquer pessoa sob pena de incorrer em prejuízo à sua imagem.

Considerações

A homossexualidade é produtora de verdades e mentiras, de definições e controles, para ser útil ou perigosa, mas principalmente vem se constituindo como objeto de saber, de poder, de discurso e de verdade.

Os estudantes que participaram da pesquisa levam à compreensão de que se faz necessário ressignificar os conceitos de educação e buscar ir além do processo de ensino/aprendizagem. O grande desconhecimento conceitual e a fragilidade das respostas, o senso comum instituído nos

ambientes escolares sobre o tema da sexualidade e da homoafetividade mostra que a educação é um campo do pensamento onde deve ocorrer a emancipação crítica com relação aos conceitos e às práticas, possibilitando a constituição de subjetividades emancipadas (FERRARI, 2004).

A educação como meio basilar na constituição do sujeito é um possível caminho de ser percorrido, enquanto meio para suscitar a sensibilidade ética na vida de todos nós. Ética não no sentido da pura obediência às normalidades instituídas, mas no sentido de reflexão do homem sobre si mesmo, sobre sua convivência com os demais da sociedade. As virtudes como justiça, temperança, tolerância, humildade etc., possibilitam caminhar para uma reflexão dos valores morais intrínsecos nas relações humanas. São justamente estas virtudes que nos fariam juízes de nós mesmos. Assim, a ética mostraria um novo mundo de possibilidades, ou seja, a possibilidade de criar-se uma consciência baseada em identidades culturais e no pluralismo.

A reação dos entrevistados frente ao tema da sexualidade e da homossexualidade indica sérias deficiências nos processos escolares de educação. Ignorância em relação ao conceito, preconceito e senso comum são a principal característica relativa a esse tema. Isso mostra a contribuição desta pesquisa para uma abordagem crítica no combate ao preconceito e à violência, envolvendo as questões de gênero. O espaço escolar é parte da vida de estudantes e professores, sujeitos que possuem as mais diversas identidades, sendo que o ser humano não possui uma identidade una e fixa, devendo, acima de qualquer preceito normativo, ser respeitado em sua diferença.

A escola deve transcender o controle dos corpos que circulam em seus espaços e promover o combate ao preconceito nas relações de gênero, deixando a pedagogia da sexualidade ter em seu currículo tão somente modelos de controle comportamental, estabelecendo como única verdade o caráter biologicista. O preconceito emerge de uma hierarquia, em que se tem o inferior e o superior, ou seja, a existência de posições antagônicas em que uma posição de identidade é uma ameaça à outra. Desse modo, a escola precisa atuar como instrumento de multiplicação de respeito às diversidades. A normatividade heterossexual tem

causado sofrimento a professores e alunos que não se enquadram nesse padrão. A causa desse sofrimento provém dos juízos morais, baseados em uma fundamentação biológica, religiosa ou mesmo do senso comum preconceituoso, machista e carregado de limitações culturais, no sentido da aceitação da alteridade.

Referências

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

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **A face e o verso**: estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004, p. 105-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478

2004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p. 245-282.

GAMSON, Joshua. Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Um extraño dilema. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (org.).

Sexualidades transgressoras: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002. p. 142-172.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. **Foucault & a Educação.** 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

E se... Maria desejasse saber: formação continuada em gênero, sexualidades e diversidades sexuais¹

Luciene Aparecida Silva²

Kátia Batista Martins³

*Era uma vez Maria... Mais uma Maria? Outra
Maria? São tantas...
Marias diferentes?
Sim... Questionadoras, comprometidas, sensíveis à vida,
à educação,
Que ensinando e aprendendo seguem
EXPERIENCLANDO...
MARIAS PROFESSORAS...
Que vidas, Caminhos, Experiências, singularidades
e diferenças fazem Marias desejarem saber?
E Maria quer saber... Mas, saber o quê?
Qual Maria deseja saber? Então, deixemos Maria falar,
fazer,
refletir, problematizar, (des)construir...*

1 Texto adaptado da proposta final da disciplina História Social da Docência e sua Dinâmica na Atualidade, PPGE/UFLA.

2 Psicóloga, Especialista e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, orientada pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro. luc.si@hotmail.com

3 Pedagoga, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, orientada pela professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro. katiarmartins117@gmail.com

*Que transgressões são necessárias para romper barreiras e
ensinar aprendendo?
Maria transgride?
Ainda é possível refletir e problematizar...
Deixemos que Maria nos conte e viajando na magia das
palavras,
vamos aprender e ensinar com Maria...
Luciene Aparecida Silva*

Este artigo problematiza a formação continuada de professoras e professores para ensinar e aprender gênero e sexualidades na educação infantil. Nesse contexto escolhemos uma Maria⁴, pois são tantas, que desejam saber e que interrogam: onde buscar e como exercer resistências às barreiras para a formação continuada? Assim, na tentativa de problematizar a formação continuada e seus desafios articulamos a experiência de uma das Marias em muitas estações históricas, portanto a estação *Paideia*⁵ torna-se mais uma das muitas “paradas” que Maria faz pela história. Para a escrita deste artigo norteamos as problematizações por referenciais teóricos pós-estruturalistas e dos estudos culturais; buscamos também o referencial teórico de Manacorda (2010), especialmente, para revisitar a história da Grécia Antiga, pois entendemos que é fundamental para os coletivos e suas lutas por direitos, problematizar a contemporaneidade e suas condições de existência articulando aos

4 Nome fictício.

5 É também pela Grécia Antiga que viajamos com Maria em sua história de formação, pois a educação, para os gregos torna-se fundamental. Inicialmente, preocuparam-se com a formação individual do homem, mas, a partir do século V A.C. eles percebem a necessidade de uma formação mais ampla, voltada para a vida coletiva, ou seja, para a cidadania. Nas palavras de Jaeger (2013, p. 21) “Paideia [...] não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é de fato difícil de definir. [...] Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os do homem grego. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com que os gregos entendiam por Paidéia”.

estudos históricos e culturais. Percebe-se que contextualizar cultural e historicamente as diferentes realidades instiga o pensar sem, entretanto, cair na tentação de olhares anacrônicos sobre as realidades. Portanto, salientamos que estamos viajando por estações históricas, pessoais de formação inicial e continuada, de uma professora da educação infantil e a partir de seus discursos, enunciados, práticas sociais, narramos sua história problematizando as relações que a mesma faz de sua viagem por diferentes estações. Assim, torna-se fundamental salientar que a “*estação Paideia*” é uma das muitas viagens. Não estamos analisando a formação proposta nos projetos de extensão aqui veiculados à luz do conceito grego, mas viajando por outras épocas e culturas. A proposta para a análise são os estudos culturais.

Para tanto entramos em contato com a narrativa de uma das integrantes do Projeto de extensão universitária Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil⁶, que contemplou a formação continuada de professoras e professores da rede pública, discentes⁷ das licenciaturas, a publicação de um livro (RIBEIRO, 2012) e atualmente acontece a formação de professoras e professores com a distribuição e estudo do livro em seminários realizados pela equipe⁸.

Nesse contexto problematizaremos, especialmente, a narrativa de uma professora da educação infantil, que denominamos Maria. Ela participa/participou, em suas diferentes fases, do Projeto Tecendo... e diz buscar há anos a formação continuada nas temáticas, nos Projetos do DED/UFLA. Ao ser questionada sobre sua experiência de formação

6 Projeto este que foi desenvolvido pelo departamento de educação da Universidade Federal de Lavras em 2010, em parceria com UFMS; USP; UNICAMP e UFJF.

7 A equipe de profissionais das cinco universidades envolvidas planejou, executou e avaliou um curso de 40 horas, sendo 24 horas presenciais, realizadas em Campinas/SP e atividades desenvolvidas em 16 horas à distância. O processo ensino/aprendizagem demanda a intencionalidade desse planejamento para que as construções de saberes sobre as sexualidades e sobre gênero sejam possíveis de serem efetivadas (SILVA; ALVARENGA, 2012, p. 241).

8 Integrantes do Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e a educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela professora Dr^a Cláudia Maria Ribeiro.

continuada no Tecendo... ela diz: “Mudaram minha forma de olhar para as crianças [...]”.

Salientamos que o departamento de educação da UFLA assume desde 1998 o compromisso com a educação infantil, e

[...] atua articulando o fórum sul mineiro de educação infantil integrando o MEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (...) A história dessas articulações possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 (PROEXT/MEC: Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa do direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (SECAD/MEC): Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção e, em 2009, para execução em 2010 (SECAD/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil (RIBEIRO, 2012, p. 34-35).

Como nos ensina Manoel de Barros “Bom é corromper o silêncio das palavras [...] Gosto de viajar por palavras” (BARROS, 1998), assim, convidamos as leitoras e leitores para uma viagem nas palavras de Maria, pois concebemos como Larrosa (2002, p. 28) que experiência é o que nos toca. Então, podemos dizer que os Projetos tocaram Maria:

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades

de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010, p. 6).

E Maria é professora, mãe, filha, esposa, amiga, entre tantos marcadores culturais é mulher. Apresenta as marcas do gênero e sexualidades, pois está inserida na cultura, em uma sociedade com estigmas e preconceitos, de tempos medidos em *chronos*, tempos acelerados; mas ela sente e aprende com as pessoas, suas histórias, talvez em tempos de *Kairós*, tempos de reflexão... e ensina para pessoas com suas histórias... Segundo Bell Hooks (apud Louro, p. 2010, p. 88):

[...] professores e professoras ainda têm medo do desafio, ainda deixam que suas preocupações sobre perda de controle prevaleçam sobre seus desejos de ensinar. Ao mesmo tempo, aqueles e aquelas de nós que ensinamos os mesmos velhos assuntos das mesmas velhas maneiras estamos, muitas vezes, intimamente aborrecidos — incapazes de reacender paixões que um dia podíamos ter sentido. Se, como sugere Thomas Merton, em seu ensaio sobre pedagogia *Aprendendo a viver*, o propósito da educação é demonstrar aos estudantes como definir a si mesmos “autêntica e espontaneamente em relação” ao mundo, então professores e professoras podem ensinar melhor se são autorrealizados.

E Maria tem tanto a dizer e para ouvir seus discursos afirmamos que são enunciados colocando em funcionamento práticas sociais e por elas sendo modificados:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “política” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 2010, p. 35).

Nesse contexto, o estar no mundo na cultura torna-se desafiador, pois estamos imersos em emaranhados discursivos que criam realidades e por elas são modificados, logo quais as marcas em Maria? Ouçamos suas experiências no Projeto de Extensão Tecendo...

E se... Maria não tiver autorização para saber

Maria, no cotidiano da educação, percebe dificuldades para lidar com as temáticas de gênero e sexualidades, ao analisar que crianças têm muitas perguntas e muitas respostas, que no cotidiano há muitos desafios. Nesse contexto Maria afirmou que “*não sabia como construir metodologias que instigassem diálogos*”, que problematizassem certezas, que ludicamente falasse de assuntos sérios e necessários às crianças.

Assim, no meio do caminho tinha o Projeto de Extensão Tecendo... e possibilidades de aprender e ensinar. Mas, como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade, no meio do caminho tinha uma pedra. Então, como diz Maria, foi necessário transgredir:

Na escola em que eu trabalhava durante o período do curso, também encontrei obstáculos. Obstáculos para sair durante o horário de aula para frequentar o curso. Pois o mesmo acontecia todas as sextas-feiras no mesmo horário das minhas aulas no maternal. Assim, toda semana ficava angustiada, preocupada se teria uma

professora substituta para que eu pudesse frequentar o curso.⁹

Maria professora, mulher, com marcas da cultura em discursos que se materializam em enunciados, referentes às dúvidas em como construir metodologias para contemplar gênero e sexualidades nos primeiros anos da educação. Maria, sujeito das afirmações que faz; Maria que enuncia algo no emaranhado de contextos e políticas públicas que visam garantir o direito à formação continuada.

Se a formação tornava-se imprescindível ao trabalho na educação infantil, foi preciso argumento para garantir os direitos cotidianos. Assim, lembramos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, PNL – Plano Nacional de Educação, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil são documentos legais que respaldam a formação continuada em serviço, esses últimos preveem o ensino de temas transversais, como gênero e orientação sexual; conhecê-los possibilitou que Maria dialogasse com a instituição e nos embates cotidianos transpusesse algumas barreiras.

Mas existiam muitas outras pedras no meio do caminho, pois em tempos de *chronos*, acelerados, Maria mãe, Maria esposa, Maria professora tentava conciliar atividades e garantir essa formação continuada.

Quantas pedras para desviar...

Foram muitos desafios e obstáculos que tive que enfrentar e superar para poder permanecer no curso *Tecendo...* Pois, como mulher, sou mãe, filha, esposa, professora, tenho muitas tarefas ao mesmo tempo. Para conseguir conciliar todas as minhas responsabilidades, tive que me desdobrar, assim como muitas das minhas colegas de

⁹ Trecho da entrevista realizada com a professora cursista do Curso de Extensão “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, Lavras - MG, 2010.

curso... Os horários para leitura dos textos indicados eram sempre à noite, quando as crianças e marido dormiam e nos finais de semana, considerando que era isso ou nada.¹⁰

Maria, apesar das dificuldades continuava a buscar oportunidade de aprender. Para tanto, era preciso a oferta de formação continuada, lugares de aprender e ensinar sobre as temáticas das sexualidades e gênero e os Projetos de extensão ofereciam esses lugares. Por isso, torna-se fundamental o compromisso político das Universidades com a extensão e o comprometimento das equipes com a temática. Para além de estratégias pontuais a continuidade das ações que experienciamos nos projetos de extensão oferecidos pelo DED/UFLA. Compromisso político com as temáticas e com a extensão universitária. Enfim, continuemos a viajar...

Algumas estações...

***Paideia* e formação continuada**

Ao viajar nas palavras de Maria, desembarcamos por alguns instantes; reflexões, divagações, sensibilidades e articulações na “estação” Grécia Antiga, pois revisitar a história nos possibilita (re)pensar a contemporaneidade. Para tanto, navegamos com o conceito grego de *Paideia*, mas salientamos que essa viagem tem seu ponto de partida e ponto de chegada na contemporaneidade e na formação oferecida pelo projeto Tecendo... projeto de extensão que tem como referencial teórico o pós-estruturalismo.

Revisitar a história e o conceito de *Paideia* nos possibilita ampliar problematizações na formação continuada, luta por direitos, empreendida por grupos sociais historicamente marginalizados, mulheres, crianças, negros/as, homossexuais, entre tantos. Enfim, buscamos na

10 Trecho da entrevista realizada com a professora cursista do Curso de Extensão “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, Lavras - MG, 2010.

estação Grécia Antiga, especialmente, o conceito de *Paideia*, pois Maria ingressou na formação continuada e quis contemplar a complexidade de experiências formativas históricas, pois houve um tempo em que mulheres não podiam estudar e votar; enfim, a elas a cidadania era negada, então na Grécia mulheres eram proibidas de saber, mas lá algumas mulheres transgrediam as proibições e lá nasce o conceito de *Paideia*.

Conceito este que qualquer tentativa de traduzir não dará conta da complexidade, e que não podemos anacronicamente trazer para a formação do Tecendo..., mas pensando a formação que contemple a diversidade, buscamos problematizar entendendo que o conceito amplia reflexões sobre ética, estética, política, cultura em tempos históricos determinados.

Historicamente, em alguns momentos, e em algumas épocas, dualismos perpassam as formações. Quem pode estudar? O que se pode aprender? Analisando diferentes períodos históricos verificamos que alguns discursos produziam classificações e exclusões. No referencial pós-estruturalista, assumido pelo Tecendo... nosso ponto de partida dessa viagem é a contemporaneidade, a formação em gênero e sexualidades, que nos remete à história, culturas e aos diferentes aparatos culturais construídos, muitas vezes perpassando dicotomias, ideais higienistas e discursos excludentes; visitar o contexto histórico instiga as problematizações e isso verificamos no Tecendo...

Quando nos é apresentado um texto ampliamos problematizações e analisamos falas, imagens, discursos para outras formas de pensar. “Se aqui é assim, como é lá... se lá foi assim, como será agora... quem dita o que pode ou não...” diz Maria:

Cada aula presencial era uma nova descoberta, um novo conhecimento... eu fazia questão de não faltar às aulas, pois significavam muito para mim e para minha formação. Assim, mesmo quando a escola não disponibilizava profissionais para me substituir durante os dias de curso; eu, embora com poucos recursos financeiros, pois, o salário inicial de professora no município não é suficiente para prover o sustento de uma família com quatro pessoas, mesmo assim, pagava uma substituta para dar minhas aulas enquanto eu participava dos encontros presenciais.

Destaco ainda que, minha formação só foi possível graças ao respaldo legal previsto nos documentos legais que preveem a formação continuada e capacitação de professores do magistério.¹¹

Lá na estação Tecendo revisitamos a arte, ensinando e aprendendo com a literatura, a música, vídeos, entre tantos e dialogando com saberes que perpassam diferentes disciplinas, política, a lírica, a prosa, enfim, o ritmo de cada uma e cada um dos integrantes do Projeto Tecendo... Refletimos sobre diferentes aparatos culturais, quando foram construídos, que época, que contexto histórico, político e social.

Na “estação” Grécia Antiga, Manacorda (2010) de forma descritiva e documental narra a história da educação desse período e descreve a beleza e virtude enquanto objetos de longa discussão e estudo dos gregos antigos que acreditavam na beleza como criação humana, ou seja, pode ser encontrada dentro de nós. A virtude consiste no alcance da perfeição nos distintos aspectos da vida e, de acordo com os gregos, beleza e virtude deveriam ser cultivadas pelos seres humanos. Que beleza? Que virtudes? Qual a ética que perpassa alguns conceitos, como historicamente a humanidade se apropria de teorias e produz ou reproduz a exclusão?

Ainda buscamos em Manacorda (2010, p. 59), o referencial histórico para descrever as *Paideias* de Homero e Hesíodo. Homero, nas palavras de Platão “educador de toda a Grécia” de acordo com a mitologia grega, era um poeta cego, criador da *Iliada* e *Odisséia* – que retratam a Guerra de Tróia na *Iliada* e as aventuras de Ulisses na *Odisséia*; essas histórias buscam retratar a essência do espírito grego. Na Grécia Antiga, em relação à democracia, as decisões eram de responsabilidade dos cidadãos “homens”, as mulheres e escravos não tinham autorização para participar, pois, não eram considerados cidadãos e cidadãos e fora de casa – na vida cotidiana – os seus espaços são as fontes; dentro de casa, o lugar onde ela fia e tece (CAMBI, 1999, p. 80-81).

11 Trecho da entrevista realizada com a professora cursista do Curso de Extensão “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, Lavras - MG, 2010.

Ressalta-se então, que a formação do homem grego não era para todos e ao conceito de *Paideia* não cabe uma tradução; sim, persiste a tensão na contemporaneidade, para os pobres um ofício e para os ricos a música, a caça, ginástica. Profissões valorizadas socialmente, outras desvalorizadas.

Não pretendemos traduzir o conceito *Paideia* para a realidade do *Tecendo...*, mas dialogar com a formação empreendida e repensar o lugar da mulher na história, diferentes épocas, diferentes conceitos, diferentes discursos. Então, mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas, vivem pros seus maridos orgulho e raça de Atenas [...] ¹². Se discursivamente criamos realidades, quais são as metodologias que possibilitam transformações capilares e cotidianas (FOUCAULT, 1988). As metodologias do *Tecendo...* possibilitaram a Maria, segundo seus discursos, pautar gênero e sexualidades no cotidiano e na educação.

A formação no *Tecendo...* foi além da sala de aula pois, estudar as ciências humanas é reconhecer-se como sujeito da história, que não se apresenta linearmente e para tanto recorreremos à metáfora do pêndulo, sempre oscilando nos extremos, ou seja, com avanços e retrocessos nos quais a humanidade constrói diferentes discursos sobre pessoas e suas diferenças, e nesse contexto diferentes crenças e conceitos culturais produzem diferentes discursos sobre pessoas e “justificam” violações de direitos. O referencial do *Tecendo...* imprime a intencionalidade de fazer pensar, refletir, problematizar. A partir dessas considerações surgem muitas perguntas: sempre foi assim? Foi diferente? Por que mudou? Influências externas e ideais norteiam a educação. Assim, estudar, sensibilizar e formar professoras e professores para lidar com gênero e sexualidades no cotidiano da educação infantil necessita de currículos que pautem as diferenças. Maria diz:

Os referenciais teóricos do *Tecendo...* ajudaram-me a compreender que é preciso olhar para o outro, colocar-se no lugar do outro e perceber a diferença problematizando, perceber também os processos de formação das identidades e como elas vão se constituindo ao longo da

12 Mulheres de Atenas – composição de Chico Buarque e Augusto Boal –época 1976

vida. Nas palavras de Bachelard, percebi que nada pode ser dado como pronto e sendo assim, as identidades não são fixas, ou seja, os sujeitos podem assumir várias identidades ao longo de sua vida de acordo com cada período e suas crenças. Em outras palavras, o sujeito nunca é, ele sempre está sendo... Logo, pensar na educação como um processo de formação humana é pensar em como educar para vida. É pensar em como educar crianças que chegam de vários espaços e culturas diferentes e pensar que “saber” ou “conhecimento” o currículo escolar oferece para essa criança e também que conhecimento nós, enquanto professoras e professores da educação infantil, estamos levando para a sala de aula e como esses saberes poderão acrescentar na vida dessa criança, de modo a contribuir para sua formação, tornando-a questionadora e crítica.¹³

E se...

Estudarmos, refletirmos sobre sexualidades e gênero com poesias e músicas... E referenciais teóricos que instigam o pensar...

Vislumbrar a magia das palavras nos faz navegar por outras e tantas possibilidades de vida, sendo assim os textos culturais (COSTA, 2005, p. 138) nos fazem refletir sobre a medida de nossa responsabilidade assim como nos interroga Larrosa (2002).

Afirmamos que, nas palavras de Maria, a estação *Tecendo...* foi muito além da formação educativa para a sala de aula pois nas viagens pela literatura, pela música, poesia, teatro, cinema, entre outras fontes de conhecimento e cultura apresentadas no *Tecendo...*, Maria foi percebendo possibilidades. E refletindo, Maria foi (re)significando seu mundo, (re)construindo saberes. Saberes esses que possibilitaram Maria discutir, refletir, problematizar e produzir discursos nas temáticas de currículo, “[...] identidade, alteridade, subjetividade, significação, diferença, raça,

13 Trecho da entrevista realizada com a professora cursista do Curso de Extensão “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”, Lavras - MG, 2010.

sexualidade, gênero, multiculturalismo. [...] O que importa é o cruzamento entre os conhecimentos” (RIBEIRO, 2012, p. 117).

Logo, Maria foi (re)elaborando ideias e práticas no cotidiano da sala de aula, bem como em outros espaços sociais onde transitam os discursos e relações de poder (FOUCAULT, 1999, p. 20-21). Espaços esses denominados pelo filósofo francês do século XX Michel Foucault, de dispositivo, ou seja, “[...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1993 apud LOURO, 2010, p. 12).

Pensar a formação enquanto processo de construção social das identidades e da coletividade remete refletir os discursos que transitam nesses espaços formativos: escolas, igrejas, hospitais, praças, família, mídia entre outros espaços sociais nos quais a formação acontece. Desse modo, Maria percebe a amplitude de sua formação no *Tecendo...* e a responsabilidade social sobre os discursos que irá produzir com essa formação.

Assim, Maria aos poucos foi (re)inventando suas práticas pedagógicas e sociais, tendo como lente a perspectiva da teoria pós-estruturalista, foi (re)elaborando novas ferramentas. Cheia de vida e de novos saberes, Maria percebe que ainda existem fronteiras a serem alargadas e, com ferramentas fundadas e entrelaçadas entre o saber científico e o saber empírico, segue sua viagem produzindo novas práticas e gerando cada vez mais perguntas que geram novas práticas.

Considerações Finais

Maria nos diz que:

Os projetos de extensão do DED/UFLA mudaram minha forma de olhar para as crianças, percebendo que elas e eu tínhamos histórias de vida diferentes e algumas vezes se encontravam, ou seja, somos parecidas e diferentes (eu e as crianças). Compreendo que cada criança

traz bagagens diferentes... O Tecendo ... me apresentou vários aparatos culturais que me possibilitaram outras metodologias em sala de aula e outra forma de viver...¹⁴

Viajando pela história de Maria afirmamos que as palavras declaram o real. A quem a norma exclui? Quem dita o que é normal ou anormal?

Logo, essa viagem que perpassou a história na Grécia Antiga, especialmente o conceito de *Paideia*, foi uma experiência que nos tocou e nos possibilitou contextualizar a contemporaneidade. Não aprofundamos os estudos sobre o conceito de *Paideia* no texto, e sim dialogamos e problematizamos sobre a experiência de Maria que sendo mulher, mãe professora, entre tantas narrativas, constrói espaços de formação e buscou no curso *Tecendo* uma viagem histórica, estética, política, artística, lírica... no qual houve contato com diferentes artefatos culturais em diferentes contextos históricos, culturais e sociais com e por metodologias que problematizam metanarrativas, normalizações, normatizações. O Tecendo... foi para Maria a possibilidade de transgredir e desse modo produzir pequenas revoluções cotidianas na vida. E assim, segue sua viagem na vida...

As experiências de Maria nos possibilitam visitar a singularidade do existir, as experiências e os efeitos que os discursos e o poder produzem nos sujeitos, assim como as possibilidades de transgredir e construir mundos novos, cotidiana e capilarmente exercendo o poder como nos instiga a pensar Foucault (1988). Sigamos com as Marias... resistentes, transgressoras, transformadoras, questionadoras!

Referências

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Record, 1998.

14 A professora entrevistada ingressou no mestrado e estuda as temáticas de gênero e sexualidade.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e políticas cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos...** São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-149. (Cultura, Memória e Currículo, 2).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso, aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 79 p.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAEGER, Werner Paideia. **A formação do homem grego**. 6. ed. São Paulo: WFM M. Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 176 p.

MANACORDA, Mario Alighero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.

SILVA, Luciene Aparecida; ALVARENGA, Carolina Alvarenga. A metáfora da borboleta: relatando experiências imbricadas em construções e desconstruções. In: Ribeiro, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFAL, 2012. p. 331-335.

Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente

Marcos Lopes de Souza¹

Introdução

Em nossa sociedade há uma reiteração de ideias, valores e atitudes em relação às questões de gênero e de sexualidade pautados em uma perspectiva essencialista enquanto determinantes biológicos sendo, portanto, vistos como “verdades naturais”, inatas e estáveis. Essas compreensões são demarcadas por abordagens normativas, as quais nomeiam, classificam e diferenciam o normal do anormal e o aceitável do inaceitável. Louro (2007) nos convida a pensar as questões de gênero e de sexualidade como constructos sociais e históricos, sendo produzidos culturalmente e, portanto, carregados por instabilidades, ambiguidades, incertezas e multiplicidades.

As compreensões de gênero são classificadas previamente como ‘masculinas’ ou ‘femininas’, demarcando posições fixas e dicotômicas para homens e mulheres. Quando se apresenta características ou atitudes que vão de encontro às compreensões socioculturais esperadas para

1 Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP). Email: marcoslsouza@ig.com.br.

os gêneros, passa-se a duvidar se a pessoa é “de fato” homem ou se é “realmente” mulher. Nesta direção, aqueles e aquelas que transitam nessas relações ou estão nas fronteiras são vistos(as) como “ilegítimos(as)” ou “disfarçados(as)”, como é o caso das pessoas que se identificam como travestis, transexuais ou transgêneros. Os discursos das ciências médicas e psíquicas ainda reafirmam as ditas “outras” possibilidades de gênero como disforias, patologizando-as e defendendo que sejam “ajustadas” (BENTO, 2011).

Esse modelo dicotômico homem/mulher reiterou a compreensão de que são opostos e de que a única possibilidade “natural” e, portanto, normal é o homem sentir-se atraído afetivo e/ou sexualmente por uma mulher e vice-versa, contestando quaisquer outras formas de desejo sexual que fujam dessa referência. Portanto, as pessoas que vivenciam as homossexualidades, bissexualidades e dissidências são vistas como abjetos, ou seja, os que fogem às normas e estando, portanto, às margens. Como relatado por Judith Butler:

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do copo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2000, p. 11).

Neste íterim, a heterossexualidade passa a ser a norma, o parâmetro para pensar e vivenciar as práticas sexuais, não sendo colocada sob suspeita ou mesmo vista como construção e, dessa forma, outras relações são pensadas tomando como base o modelo de casal heterossexual reprodutivo. Tudo aquilo que escapa é compreendido como uma sexualidade desviante. Portanto, as pessoas identificadas como lésbicas, gays, bissexuais ou outras são nomeadas e enquadradas como imorais, anormais, doentes, promíscuas ou mesmo pecadoras.

Esses estereótipos e preconceitos em relação à diversidade sexual e de gênero são evidenciados nos mais diferentes espaços sociais, incluindo a escola. Discussões questionando as concepções essencialistas e normativas de gênero e sexualidade têm adentrado pouco no espaço escolar. Em linhas gerais, o ambiente escolar tem se silenciado, negando essas discussões ou ainda tentando “corrigir” as formas não hegemônicas de viver os gêneros e as sexualidades (JUNQUEIRA, 2012).

Essa caracterização do debate sobre diversidade de gênero e sexual evidencia a dificuldade da escola em abordar essas temáticas, o que ocorre, dentre outras coisas, em virtude da formação de professores(as) não contemplar discussões sobre gênero e sexualidade e quando as faz, reduz ao enfoque biologizante e normativo.

Em uma investigação sobre o estado da arte das pesquisas envolvendo formação docente e o trabalho com educação sexual na escola desenvolvidas no período de 1977 a 2001, Silva e Megid Neto (2006) constataram poucos trabalhos focalizando a formação inicial e os existentes restringiam seu foco ao trabalho com DST/aids ou ao uso de oficinas didáticas. Já as pesquisas que abordavam a formação continuada investigavam, sobretudo, os limites ou dificuldades para o trabalho com a sexualidade nas escolas; análise de programas e projetos desenvolvidos nas escolas pelas(os) próprias(os) pesquisadoras(es) e as ações pedagógicas utilizadas na formação.

Dinis e Cavalcanti (2008) ao investigarem as compreensões gênero e sexualidade em um grupo de formandos(as) em Pedagogia de uma universidade no Paraná constataram que, em relação às discussões sobre esta temática durante a graduação, a maioria não estudou sobre gênero, já a sexualidade foi um tema abordado, predominantemente, com o viés da prevenção às DST/aids e gravidez. Quanto às ideias sobre homossexualidade, a maior parte relatou não ter preconceito e não agir com discriminação em relação aos (às) homossexuais, contudo, não concordava com a homossexualidade por verem-na como algo não divino. O estudo também apontou que mesmo tendo uma formação (embora baseada em uma visão normativa e biologizante), a maioria não se sente preparada para abordar sexualidade na escola.

Para Altmann (2013), os cursos de graduação para a formação de professoras/es ainda têm resistências em trazer discussões sobre diversidade sexual por conta, especialmente, de um currículo ainda fixo e tradicional. Ela relata também que, geralmente, a abordagem desta temática cabe a iniciativas individuais de docentes. Contudo, tem se ampliado os espaços de formação continuada sobre o tema por meio de cursos à distância vinculado ao Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE) do Ministério da Educação e do Programa “Brasil Sem Homofobia”.

Diante deste cenário, nota-se a importância da ampliação de espaços formativos na universidade para os debates sobre diversidade de gênero e sexual, sobretudo em lugares onde essas discussões são escassas. Por conta disso, foi proposto um projeto de formação docente para educadoras e educadores de ensino básico da região de Jequié-BA e licenciandas(os) com o intuito de problematizar as discussões sobre gênero e sexualidade, mobilizando e motivando esses(as) profissionais a revisitar seus olhares sobre estas questões e contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na convivência e no reconhecimento das diferenças.

Portanto, este artigo objetiva analisar as potencialidades e as fragilidades advindas desta proposta formativa norteada pelas discussões sobre gênero e sexualidade.

Percurso da pesquisa

Este estudo pauta-se na abordagem qualitativa, pois conforme autores como Denzin e Lincoln (2006) e Silverman (2009) trata-se de um trabalho que: a) estudou um fenômeno em particular e suas especificidades não ocorrendo da mesma forma em outros espaços, mesmo compartilhando ideias similares; b) estabeleceu uma relação mais interativa entre pesquisador e as(os) pesquisadas(os) e c) preocupou-se em apresentar e interpretar os significados dados pelas(os) participantes em relação à temática em questão durante o envolvimento no curso.

Esta pesquisa teve como campo de investigação o curso de formação docente proposto e desenvolvido por docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA. A carga horária do curso era de 180 horas e os encontros quinzenais aos sábados (manhã e tarde).

Este curso de formação de professoras(es) foi aprovado com recursos provenientes de edital de financiamento interno da instituição, desenvolveu-se no ano de 2011 e teve 123 pessoas ingressantes, todavia, 86 concluíram. Houve uma evasão de 27,6%, porcentagem menor do que nos anos anteriores em que o curso foi desenvolvido (2009 – evasão de 54% e 2010 – 66%). Acredita-se que os principais motivos para as desistências do projeto foram: a) dificuldade em discutir/debater sobre gênero e diversidade sexual, especialmente por conta das questões envolvendo homossexualidade e transexualidade; b) incompatibilidade de horário, pois algumas pessoas participavam de outros cursos (extensão e especialização, por exemplo) e c) o acúmulo de atividades nas escolas dificultando a participação das(os) professoras(es) em alguns encontros.

Das 86 pessoas que permaneceram, 89,5% (77) eram mulheres e 10,5% (09) homens. Houve um aumento da participação dos homens, pois na última turma havia apenas 02. Metade (43) era graduanda(o), 39,5% (34) era professora/professor de educação básica, 9,3% (8) tinham apenas nível médio, sendo uma delas formação em magistério e uma participante era psicóloga.

As(os) professoras(es) participantes lecionavam nos diferentes níveis de ensino da educação básica (desde a educação infantil), com predominância para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Dentre as disciplinas que as(os) professoras(es) lecionavam destacam-se: Ciências Naturais (7), Língua Portuguesa (5), Matemática (5), Inglês (4), História (3), Geografia (3), Artes (3), Filosofia (3), Biologia (2), Educação para Sexualidade (1), Física (1), Informática (1) e Sociologia (1). Uma professora era coordenadora pedagógica e um professor diretor de escola. Das 43 graduandas(os), 11 eram de Letras, 11 de Pedagogia, 06 de Psicologia, 03 de Serviço Social, 01 de

Enfermagem, 01 de Biologia, 01 de História, 01 de Administração e 08 não responderam.

Sobre a localidade em que residiam, das 86 pessoas que participaram do curso, a maioria (54 – 62,8%) vivia em Jequié e os demais eram de outros dez municípios: Itambé, Maracás, Itiruçu, Itagi, Itamari, Jitaúna, Manoel Vitorino, Iramaia, Itajuru e Vitória da Conquista. Observa-se o fato de o curso atingir pessoas de outras localidades distantes até 211km de Jequié, local onde aconteceu o curso.

No curso foram debatidas as seguintes temáticas: conceito de gênero; expressões de gênero (compreensões de feminilidade, masculinidade, transgeneridade, travestilidade e transexualidade); diversidade sexual (bissexualidade, homossexualidade, heterossexualidade e outras expressões); religião e homossexualidade; violência de gênero no Brasil; preconceito e violência contra a comunidade LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais); direitos humanos com ênfase para os grupos minoritários e sexismo e homofobia nas escolas.

Para a abordagem das temáticas apresentadas utilizou-se diferentes estratégias didático-metodológicas, tais como:

- a) exibição e discussão de reportagens veiculadas nos meios de comunicação atreladas à violência de gênero, crimes homofóbicos, preconceitos contra LGBTTI e do Kit antihomofobia;
- b) exibição e discussão de filmes (*Mulheres Perfeitas*; *O tudo ou nada*; *O Padre* e trechos de *Alexandre*);
- c) exibição e debates de documentários (*Pra que time ele joga?*; *Campanha contra a Homofobia - Internacional Lesbian and Gays Association*; *Bombadeira* e *Campanhas da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros - ABGLT*);
- d) Leitura de artigos e de textos científicos disponíveis em periódicos e livros.
- e) Leitura e discussão do conto “*Obscenidades para uma dona-de-casa*” de Ignácio de Loyola Brandão;

- f) Exposição de convidadas(os) dentre pesquisadoras(es) da área de gênero e sexualidade e militantes do movimento LGBTTI e
- g) Leitura e interpretação de músicas “Pagu” – Rita Lee e Zélia Duncan; “Maria da Penha” – Paulinho Resende e Evandro Lima; “Avesso” – Jorge Vercilo; “Eu gosto de mulher” – Roger Rocha Moreira; “Masculino e Feminino” – Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes.

Nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos para a produção e análise dos dados. Um deles foi a ficha de avaliação aplicada ao final do curso tendo sete questões, sendo cinco abertas e duas dependentes proporcionando uma maior liberdade para que as(os) respondentes pudessem escrever suas ideias e críticas. Esta ficha foi elaborada tendo como referência Gil (1999). Além disso, utilizou-se também das observações e anotações em um diário de campo elaborado pelo coordenador do projeto e autor deste trabalho.

Motivações em participar do projeto de formação docente

Conforme as(os) cursistas, o motivo mais citado em participar do projeto foi o interesse em aprimorar seus conhecimentos sobre gênero e sexualidade (78% dos(as) respondentes) e, dessa forma, dirimir possíveis dúvidas. Outro argumento muito presente foi a contribuição do curso para lidar melhor com estas questões no campo profissional, sobretudo na prática pedagógica cotidiana (47% de citações)².

A existência de espaços de formação que fomentem discussões sobre gênero e sexualidade é muito cobrado por parte das(os) docentes pesquisadas(os) em vários outros trabalhos como o de Biscoli e col. (2005). Já Dinis (2008) corrobora com a necessidade e relevância de os

2 Na análise de algumas categorias, o somatório excede 100%, pois alguns/algumas respondentes deram mais de uma resposta.

curso de formação de professoras/es incluam as discussões sobre os estudos de gênero apresentando pesquisas sobre a questão, trazendo à tona os referenciais da área, incentivando novas investigações e desenvolvendo nesses espaços, análises de materiais educativos utilizados no ambiente escolar a fim de que as(os) educadoras(es) questionem essas produções, modificando os currículos.

Algumas respostas das(os) participantes evidenciam essas ideias:

Expandir conhecimento sobre sexualidade e gênero; quebrar preconceitos e tabus; compreender orientações sexuais diferentes a ditas normais pela cultura da sociedade.

Saber orientar os alunos, dando um apoio aos mesmos que tenham alguma orientação sexual seja ela gay, lésbica etc.

Outras pessoas mencionaram o interesse em vivenciar o curso a fim de ampliar sua visão de mundo, desconstruindo preconceitos relacionados à homossexualidade (20,6%). Algumas/alguns desejaram, por meio do curso, melhorar a relação com seus/suas educandos/educandas (14,7%). Outros dois motivos menos mencionados foram: curiosidade pelo tema e receber o certificado para fins de melhoria salarial.

Contribuições e limitações/impasses do projeto

Para as(os) participantes, o curso foi avaliado como ótimo (79%) ou bom (21%). A justificativa mais evidenciada foi o esclarecimento de dúvidas sobre gênero e sexualidade, resignificando muito de suas ideias e pensamentos e ampliando os conhecimentos sobre a temática. Com base nesta constatação, é possível inferir o quanto a formação inicial, nos cursos de licenciatura, ou mesmo a trajetória escolar na educação básica se eximiram dessas discussões dificultando o trabalho das(os) educadoras(es) no que diz respeito às múltiplas questões envolvendo

gênero e sexualidade, já que essas(es) profissionais tiveram poucos momentos ou espaços de debate em seus processos formativos.

Rohden (2009) analisou um curso de formação a distância de profissionais da área de educação sobre questões envolvendo gênero, sexualidade e as relações étnico-raciais realizado em 2006. Ela observou que a experiência, de alguma forma, provocou as(os) docentes a refletirem sobre as situações de sexismo, racismo e homofobia em suas salas de aula. Além disso, contribuiu para que as(os) professoras(es) buscassem se formar e informar sobre as temáticas, evitando a dependência de especialistas da área. Contudo, foi constatado dificuldades para lidar com a temática relacionadas à tensão entre família e escola e também aos fundamentalismos religiosos.

No final do curso aqui em discussão, questionando as(os) participantes sobre os padrões de gênero, a maioria (85%) não concordou com esses estereótipos mencionando que muitas barreiras têm sido quebradas, não justificando a existência dessas imposições e que todas as pessoas têm condições e capacidades para ter qualquer característica e desenvolver qualquer atividade, independente da identificação de gênero.

Algumas/alguns relataram o quanto esta dicotomização (homem-mulher) evidencia relações hierárquicas de poder e processos excludentes e outras(os) mencionam sobre a importância das pessoas buscarem sua felicidade independente das marcas padronizadas de sexo/gênero.

Não existem regras para se definir o que e como é ser homem ou ser mulher. O que acontece é que desde criança aprendemos socialmente alguns “padrões” que definem os papéis sexuais ditos como femininos e/ou masculinos, regras essas que não são tradução da realidade até porque podem existir várias formas de nós assumirmos nossos papéis sexuais independente do nosso sexo biológico.

Outro grupo (10%) concordou com a existência dos padrões e normatizações de gênero, pois entende a presença de “características naturais” como a maternidade para as mulheres e o ser provedor para os homens. Além disso, enfatizam que esses parâmetros foram ordenados por Deus e não se pode fugir deles, caso contrário, haverá punições, conforme evidenciado em suas falas:

*Correto. Porém de forma igual sem discriminação,
mas como mandamentos ou ordenanças de Deus.
Basta crer.
Existem padrões que são especificamente a cada um.
O homem jamais poderá ser mãe – sentido biológico,
ainda que ele seja um substituto, deixa a desejar.*

Os discursos religiosos, sobretudo os judaico-cristãos, têm reiterado as normatizações e enquadramentos dos gêneros e das sexualidades e contestado qualquer possibilidade que escape desses modelos. Inclusive a relação sexual só é pensada e defendida desde que ocorra entre homem e mulher com fins reprodutivos. Marcelo Natividade em um estudo feito com pastorais evangélicas constatou esse pensamento:

Um princípio estrutural hierárquico apresenta-se, ressaltando que há “um lugar para cada coisa”: o pênis, que produz esperma, não foi criado por Deus para o prazer individual (fora do casamento cristão), mas para a reprodução da espécie humana, para ser depositado em um vaso natural (a vagina), também criado por Deus. Transgredir essa ordem é abandonar um modo natural de vida (NATIVIDADE, 2006, p. 120).

As reflexões e os debates desenvolvidos durante o curso possibilitaram a maior parte das(os) cursistas repensar em suas compreensões

sobre os gêneros, contudo ainda é complexo pensar pluralmente sobre as formas de ser homem, ser mulher, de ser homem e mulher, de não ser nenhum e nem a outra ou de transitar entre as fronteiras. Essas demarcações nos perseguem continuamente e muitas pessoas as reafirmam.

Sobre a diversidade de gênero e sexual, após o curso, a maioria das(os) participantes (91%) já não concordava com o preconceito existente contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, entendendo este processo discriminatório como algo abominável, desumano, ou seja, um desrespeito a pessoa humana. Também perceberam a importância do respeito, reconhecimento e da compreensão da diversidade sexual e da necessidade de se trabalhar contra o preconceito. A fala de uma participante vai nessa direção:

Em que há diversidades em tudo, principalmente com essa temática que é delicada e o preconceito ainda é muito forte. Ajudou-me a liberar muitos preconceitos e a respeitar a orientação de cada um.

A princípio entende-se que pelo fato de um(a) docente ser um(a) educador(a) ou apresentar nível superior não apresentará preconceitos mesmo em relação à diversidade de gênero e sexual. Porém, investigações realizadas em diferentes escolas no Brasil, como a de Ribeiro (2007), têm evidenciado que boa parte do corpo docente apresenta um discurso discriminatório velado, pois aceitam o gay, a lésbica, ou pessoas *trans* em suas aulas para não serem vistos/as como preconceituosos/as, outras vezes querem culpabilizá-las(os) pela exclusão a que são submetidas(os). É comum ouvirmos das(os) docentes frases como: *Ele desmunheca demais. Ela só quer jogar futebol e correr com os meninos.*

Diante dessas considerações destaca-se, como mostra o relato de muitas(os) participantes, o quanto o curso contribuiu para a diminuição das resistências em falar sobre a temática e, que de fato, desviavam deste assunto quando aparecia em sala de aula, muitas vezes por desconhecer sobre a vivência de outras expressões da sexualidade que não a heterossexualidade.

promovendo conflitos. É com esses pressupostos que pretendemos descrever e compreender os diversos sentidos relacionados a corpo, gênero e sexualidade - em revistas e jornais - que veicularam entrevistas com a cartunista Laerte³.

Se por um lado, a grande maioria destes produtos culturais de massa (revistas e jornais) promove, apresenta e ensina a sexualidade “normal” e os gêneros “naturais”, classificando e hierarquizando as diferenças e as diferentes identidades, estabelecendo o “outro” e criando as fronteiras e margens que visibilizam e excluem, por outro lado, essas revistas também, por vezes, dão espaço para esses “outros”, seja para subverter estas normas (pensar, questionar, trazer à tona), seja para, ao mostrar “o outro” (diferente, esquisito, “anormal”) fortalecer as classificações e manter as normas e fronteiras bem definidas. Ao mostrar estes tipos “exóticos” ou considerados “bizarros”, dependendo da abordagem, se reforçam as fronteiras de gênero e a noção de normalidade, alertando para os perigos das transgressões, mas ao mesmo tempo se estimula a curiosidade com estes desvios, que fascinam.

Ao refletir sobre as pedagogias de gênero e sexualidade é importante ressaltar que elas estão muito implicadas no que ficou conhecido como política das identidades, conforme a denominação de Stuart Hall (2000) descrevendo o contexto de surgimento de novas identidades sociais - de gênero e sexualidade - a partir do movimento feminista, LGBT, entre outras “minorias”. Estas transformações, que todos nós assistimos nos últimos anos, modificam as formas possíveis de vida e de constituição de identidades sexuais e de gênero, possibilitando novas formas de existência para todos, mesmo para quem não esteja envolvido diretamente com isso, pois provocam novas questões e principalmente permitem problematizar e desnaturalizar a ideia de que a sexualidade é algo apenas do âmbito pessoal/biológico, mas é, sobretudo, uma construção social, política, cultural, e histórica que se constitui por meio da

3 Este texto é fruto de uma pesquisa de mestrado que se encontrava em andamento quando foi apresentada no congresso da ABEH, sendo assim é uma primeira aproximação com relação a este fenômeno, apresentando parcialmente a discussão.

linguagem. E por isso é apreendida por todos e nunca está plenamente finalizada, acabada, pois a reiteração do gênero, por meio da citacionalidade, como nos apontou Butler (2000) sempre encontra os corpos que escapam, que não se encaixam, que resistem. Estas considerações são muito importantes na perspectiva que adotamos aqui, este é o diferencial da abordagem pós-estruturalista no campo da educação acerca da problemática do gênero e sexualidade. (LOURO, 2000b, MEYER, 2003).

Todas estas transformações no âmbito da sociedade propiciadas por estes questionamentos políticos e reflexões teóricas permitem o alargamento dos limites do “vivível” (de dar visibilidade aos corpos que antes não importavam) e nos parece que Laerte faz parte disso, ao mesmo tempo em que pode ser visto como algo a ser evitado. Neste embate cultural importante, estas “minorias” entram para disputar espaços, para lutar pela atribuição de significados e pela diferença produzida em meio a relações de poder. Estas identidades “marcadas” que se constituem de forma relacional tendo como referência a identidade considerada não problemática: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (LOURO, 2000b) passam a problematizar a constituição desta diferença e hierarquia. Seguindo as considerações de Honneth (2011), vale lembrar que a base da interação social é o conflito, e sua gramática é a luta por reconhecimento. Desta forma, a busca por respeito e dignidade envolve ações que buscam restaurar relações de reconhecimento mútuo, e a elas está agregada certa gramática moral, em particular nas demandas que envolvem elementos de gênero e sexualidade.

Ainda no âmbito dos embates culturais provenientes da emergência das novas identidades sociais e dos sujeitos “ex-cêntricos” e da precariedade e instabilidade que marcam profundamente a sociedade contemporânea, é importante salientar que estas identidades à margem se tornam muitas vezes o centro das atenções, a partir destes sujeitos que passam a questionar as noções de fronteira e centro, como salientou Louro (2003). Por isso é importante estar atento aos códigos, práticas discursivas e representações que atribuem o significado de diferença a esses corpos e identidades, principalmente no que tange as diferenças

Não vou negar que o curso mexeu muito comigo e com as informações que estavam armazenadas dentro do meu eu. Mas tento administrar isso melhor.

No trabalho de Nardi e Quartiero (2012) analisando um projeto de formação continuada desenvolvido pela ONG Nuances também foi observado por parte das(os) professoras(es), algumas dificuldades em questionar as ideias normatizadoras e normalizadoras sobre a sexualidade já que estão muito incorporadas, contudo ao final do trabalho, apontaram mudanças no seu pensamento e atitudes, inclusive já não aceitavam expressões de preconceito e discriminação na escola, apesar de não conseguirem desenvolver projetos contínuos no espaço escolar.

Outras(os) cursistas, mesmo após participarem do projeto, ainda apresentavam resistências em compreender a homossexualidade como uma expressão da sexualidade.

Preconceito e discriminação, eu não tenho, porém sinto pela situação, pois pagam o preço por estar desviando a identidade, sabendo no íntimo de cada um que estão “errados”; precisam crer em transformação e mudança de vida que tenho certeza que encontrarão dentro da normalidade.

Em partes, pois nem toda aberração deve ser tão natural como querem demonstrar.

Nestas duas falas há um discurso entendendo a homossexualidade como um desvio do esperado ou como algo antinatural. Esse pensamento parte do pressuposto de que existe uma maneira adequada e correta de viver os gêneros e as sexualidades e quem ousa fugir deste padrão é visto com desviante, excêntrico ou esquisito (LOURO, 2003). Da mesma forma, além de serem nomeadas(os) como anormais, são instigados(as) a se corrigir como apontado em um dos depoimentos.

Essas compreensões também foram evidenciadas em pesquisas realizadas com universitárias(os), como a de Lacerda, Pereira e Camino (2002) com 220 graduandos(as), identificando que mais de 75% foram considerados(as) preconceituosos(as) flagrantes e sutis e menos de 25% foram considerados(as) não preconceituosos(as). Os(as) identificados(as) como preconceituosos(as) flagrantes explicavam a homossexualidade por meio de questões ético-morais (falta de caráter, de respeito ou de valores morais) e religiosas (não seguem a Deus) e boa parte desses(as) graduandos(as) era das Engenharias. Os(as) preconceituosos(as) sutis atribuíam à homossexualidade causas biológicas (doença) e psicológicas (traumas de criança) e estiveram mais presentes os(as) estudantes de Medicina e já os(as) não preconceituosos(as), caracterizados(as) pelos(as) estudantes de Psicologia, viam a homossexualidade como psicossocial, ou seja, uma orientação como qualquer outra.

Na fala de um(a) das(os) cursistas, outras expressões de gênero e de sexualidade que escapam dos padrões são vistas como aberrações ou monstros. Essa compreensão tem consequências graves como mencionado por Jimena Furlani:

Nesse caso, a representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso, por outro tipo (o “normal”) que é “autorizado” socialmente a cometer os atos de discriminação e preconceito. (FURLANI, 2007, p. 278).

Outros argumentos apresentados pelas(os) participantes para avaliar o curso com ótimo ou bom referem-se: à competência, dinamismo e dedicação das(os) palestrantes e convidadas(os) do curso; estratégias didáticas e metodológicas utilizadas e a contribuição do curso para a vida profissional incluindo a docência.

Considerações Finais

O espaço formativo analisado neste artigo evidenciou avanços na compreensão das temáticas por parte das(os) cursistas, especialmente, em relação à desconstrução dos discursos binários e normatizadores sobre as masculinidades e feminilidades, embora ainda tenham dificuldades na compreensão da diversidade de gênero e sexual.

As amarras ainda se veiculam ao discurso religioso que fortalece a fixidez e estabilidade nas compreensões sobre os gêneros e reiteram a heteronormatividade. Diante disso, muitas(os) educadoras(es) se eximem de dialogar sobre diversidade de gênero e sexual na escola com receio dos posicionamentos das famílias, construindo uma antecipação fatalista do seu trabalho.

Por outro lado, a maioria das(os) participantes se sentiu mais motivada e segura em discutir sobre estes temas nos espaços escolares e reconhece a importância de sua contribuição no trabalho para com o respeito e reconhecimento da diversidade de gênero e sexual no ambiente escolar.

Referências

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 13, p. 69-82, abr., 2013.

BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, Leandro (org.), **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 79-110.

BISCOLI, Cristiane; FAVARÃO, Neide Rodrigues Lago; FEITEN, Raquel Helena; SOUZA, Andréia Caldas Pires; PERPÉTUO, Cláudia Lopes. Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos. **Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama**, v. 9, n. 1, jan./abr. p.47-55, 2005.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*; In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 99-109, maio/ago., 2008.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez., 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. (orgs.) **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2012, p. 277-306.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane,

GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n.11, p. 59-87, ago., 2012.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e *cura* em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 61, p. 115-132, junho, 2006.

RIBEIRO, Cláudia Regina Santos. Uma certa banda de música: representações sobre a homossexualidade em uma escola pública. **Educação & Realidade**, n. 32, v. 2, p. 23-48, jul/dez., 2007.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.157-174, jan./abr., 2009.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da, MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem de educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Revista Ciência e Educação**, v.12, n.2, p. 185-197, 2006.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Laerte e as possibilidades de (se) experimentar e se (re) inventar os gêneros e as identidades sexuais no Brasil

Gabriela Garcia Sevilla¹

Fernando Seffner²

As pedagogias de gênero e sexualidade exercidas por diversas instituições como a escola, a família, a igreja, etc. e também por meio dos artefatos culturais, entendidos aqui como a mídia, revistas, jornais, TV, rádio, propagandas, músicas, filmes... de forma sutil, contínua e eficiente contribuem para a constituição dos sujeitos e das subjetividades. Tais pedagogias ensinam, informam, regulam e estabilizam práticas, normas e desejos a fim de constituir identidades de gênero e sexualidade que possam dar uma referência “segura” sobre os indivíduos (LOURO, 2000a).

Tais artefatos culturais nos ensinam formas de ser homem e de ser mulher, de construir nossas identidades sociais, sexuais e de gênero. Além de veicular os discursos hegemônicos e naturalizados a respeito dessas questões, estes artefatos também possibilitam e veiculam discursos que se opõe e/ou causam contradições, subvertendo lógicas e

1 Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Educação, relações de gênero e sexualidade. Integrante discente do Grupo de estudos em educação e relações de gênero (GEERGE), professora de sociologia no ensino médio público do RS. gabisevilla@hotmail.com

2 Professor Associado da Faculdade de Educação e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, fernandoseffner@gmail.com

sexuais, que se instituem sempre numa relação, já que o diferente é indispensável para indicar a identidade central (LOURO, 2003).

Estas proposições são fundamentais no contexto desta pesquisa. Entendemos que ao se pronunciar e expor publicamente seu questionamento das identidades sexuais e de gênero binárias, de sua “performance”, de sua travestilidade ou transgeneridade⁴, Laerte reitera o caráter sociocultural da sexualidade e a instabilidade das identidades, promovendo importantes deslocamentos. Sua atitude não é mera expressão pública de algo “pessoal”, mas sim um ato político de afirmação da diferença que tem consequências para a vida de sujeitos e para a construção de um horizonte de expectativas. Sua inscrição num campo de disputas ferrenhas (na medida em que por um lado há grupos diversos reunidos sob estas “novas identidades” ou mesmo a crítica e a tentativa de implodir estas identidades – política *queer* – por outro lado há um recrudescimento de movimentos conservadores e de sujeitos reacionários e preconceituosos) acerca de como podemos viver nosso “gênero e sexualidade”, impacta, fascina, desperta curiosidades, paixões e ódios, desprezo e admiração. Como essa irreverente crítica à sociedade e suas normas será “apresentada” nestas entrevistas?

Pela visibilidade alcançada por Laerte por meio da mídia, nos parece que, aparentemente, não há uma tentativa de invisibilizá-lo, mas sim de mostrar, entender, classificar, nomear, normalizar (ou patologizar), fixá-lo como a margem, mostrar o “estranho” para reforçar o “normal”? Apresentá-lo como um caso único? Essas questões mostram que nem sempre a visibilidade – muitas vezes conclamada pelos movimentos sociais e ativistas – é sinônima de “avanços”, pois ela pode, ao focar determinando indivíduos/aspectos, aumentar o controle sobre eles e invisibilizar outros indivíduos e situações⁵.

4 Mantemos as duas categorias porque elas são utilizadas, às vezes, simultaneamente para se referir a Laerte e também são utilizadas por ela mesma nestas entrevistas/contexto.

5 Esta problemática se assemelha àquela abordada por E. Sedwick (2007) ao utilizar a metáfora do armário e mostrar as implicações das dicotomias associadas a ele: dentro/fora, se assumir ou não, mostrando que ao optar por um dos polos não estamos necessariamente rompendo com o “armário”, ou seja, com a ordem social vigente.

Na pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do mestrado, analisamos mais entrevistas dadas por Laerte no período 2010-2012 para jornais e revistas de grande circulação. Para este artigo selecionamos aquela que é considerada a primeira concedida por ela falando abertamente sobre a temática da experimentação do gênero feminino, na revista Bravo⁶, edição 157, de Setembro de 2010, cujo título é “Tenho vergonha de quase tudo que desenhei”.

É notável que há uma mudança desde este primeiro momento em 2010, para o contexto atual em 2014/2015, onde já existe um acumulado de entrevistas com a cartunista abordando principalmente a questão do *crossdressing*, travestismo e/ou transexualidade. Nesta entrevista concedida a revista Bravo, aparece uma foto de Laerte, sem maquiagem, com cabelo em corte Chanel, unhas pintadas próximas ao rosto e brincos. Na capa, como um dos destaques da edição há uma foto pequena e similar àquela com a chamada “Quadrinhos: o feminino e masculino na vida e na obra de Laerte”. A matéria começa com um pequeno texto introdutório, relatando que Laerte havia chegado atrasado ao encontro com o jornalista, que estava “vestido de mulher” e “esclareceu o motivo do visual peculiar: desde 2009, como resultado de uma profunda crise, mantém o hábito de se vestir de mulher, total ou parcialmente” questão semelhante ao personagem Djalma (*gay* e ator, nas palavras do entrevistador) que protagonizava espetáculos como uma transexual cubana, da HQ intitulada *Muchacha* (2010) lançada naquele ano, como destaca a revista.

Laerte afirma que não costuma se atrasar para seus compromissos e que isso se deu provavelmente pelo fato de não querer dar entrevista, por estar passando por uma fase complicada de sua vida, tanto pessoalmente como profissionalmente. Também diz a frase que dá título à entrevista, o que espanta o entrevistador, que elogia sua obra. Laerte afirma que não queria seguir fazendo a mesma coisa, desenhando os

6 Revista da editora Abril que existiu de 1997 a 2013, com enfoque nas artes em geral, música, cinema, literatura, teatro, dança, fotografia e artes plásticas.

mesmos personagens, que queria se reinventar. As mudanças nas suas tiras foram percebidas e criticadas e ela perdeu o posto em alguns jornais.

Não temos conhecimento se o entrevistador já sabia desse “hábito” e/ou “preferência” de Laerte ou não, se foi pego de surpresa, o fato é que ele pergunta isso mais para o final da entrevista, mas é este tema que se tornará mais importante, que será lembrado posteriormente (referido em outras entrevistas) e que se torna destaque na própria revista (capa). Esta questão já estará dada para os futuros entrevistadores de Laerte. Outro aspecto interessante e que merece ser destacado, pois torna essa entrevista uma fase de transição da relação de Laerte com a mídia, é o fato de ele afirmar que não queria dar entrevista, que não queria falar sobre a sua obra naquele contexto, mas logo depois passa a conceder diversas entrevistas, para diversos meios e canais de comunicação, em geral, falando sobre a questão da transgeneridade, tema que desperta muito interesse e é algo então recente na vida da cartunista.

Dessa forma não deixa de ser curioso o fato de Laerte, nesta época, não querer dar entrevista, estar em crise pessoal, com o que acontecerá logo depois, quando se tornará um tipo de ícone “do movimento trans” (se é que dá pra chamar assim) e passará a dar inúmeras entrevistas (ter uma agenda muito cheia, como dirão seus futuros entrevistadores), além disso, depois dessa visibilidade e notoriedade alcançada, obra comentada e elogiada, ele voltará a publicar em jornais que antes lhe haviam dispensado. Nesta entrevista à revista Bravo, o jornalista faz três perguntas relacionadas diretamente à temática de gênero/sexualidade, resumidamente: se Laerte aprecia o guarda-roupa feminino tal qual seu personagem Djalma (tendo em vista seu cabelo, unhas e roupas). Depois, “o que ele sente ao se travestir”? e por fim pergunta se há alguma relação entre sua crise, os novos hábitos e a morte de seu filho Diogo, anos antes (pergunta que vai se tornar recorrente em outras entrevistas).

Podemos dizer, grosso modo, que ao final da entrevista, depois de abordar outros assuntos e falar sobre a obra do cartunista, tentando encontrar uma forma de abordar a questão “delicada” o jornalista inicia uma aproximação, comparando uma personagem da obra do artista com sua própria aparência/vida. Logo depois questiona o sentimento

de Laerte ao utilizar as roupas consideradas femininas e depois indaga sobre a morte do filho, como se procurasse causas e explicações possíveis para aquela situação presenciada, para aquela experiência da cartunista.

Bravo: Recém-lançada, a coletânea *Muchacha* leva o nome da cantora e dançarina que o ator gay Djalma interpreta na trama. Ele se traveste. Você, à semelhança de Djalma, está usando brincos e um corte de cabelo bem femininos. Também aprecia o guarda-roupa das mulheres?

Laerte: Também. É uma descoberta nova, uma predileção que se insinua há séculos, mas que se manifestou com todas as letras apenas em 2009. Cinco anos antes, um dos meus personagens, o Hugo (*veja acima*), decidiu “se montar”. Não sei exatamente por quê. Só sei que, de uma hora para outra, arranhou vestido, batom, salto alto e se jogou no mundo. Desde que nasceu, o Hugo se porta como um alter ego do Laerte. Ele costuma assumir nos quadrinhos grilos e desejos que se confundem com os meus. O fato de imitar o visual das mulheres certamente denunciava algo sobre mim - sobre ambições que eu me negava a explorar às claras. Foi quando recebi o e-mail de uma arquiteta, fã do Hugo. Quer dizer: de um arquiteto que abraçou a identidade feminina. O sujeito me perguntava se ouvira falar dos *crossdressers*, pessoas que gostam de botar roupas ou adereços do sexo oposto. Na época, não dei muita bola. Mas em 2009, por causa do aguçamento de minhas neuras existenciais, procurei um clube de *crossdressers*, frequentei reuniões organizadas pelo grupo e li a respeito do assunto.

Depois, lentamente, agreguei enfeites femininos à indumentária masculina - brincos, colares, unhas pintadas. Hoje, dependendo da ocasião, me visto como mulher dos pés à cabeça, mesmo em lugares públicos, onde acabo passando despercebido. Outras vezes, ponho somente uma bijuteria, um esmalte. De início, meus filhos, minha namorada e meus amigos chiaram. Agora, já se acostumaram. Ou quase. (*risos*) (ANTENORE, 2010, grifos nossos).

As respostas de Laerte à questão são muito interessantes e algumas elaborações serão recorrentes a partir dali, como o fato de já ter vontade de fazer isso há muito tempo, a questão da sua personagem Hugo, uma espécie de alter-ego seu, ter se travestido nas tirinhas, um fã “que abraçou a identidade feminina” ter falado para ele sobre *crossdresser* e ele ter ido conhecer, ter passado a frequentar o clube e se informar sobre o assunto. O fato de ter começado “a montagem” aos poucos, primeiro mesclando indumentária considerada masculina com a feminina, acessórios, até se vestir totalmente de mulher, pintar as unhas e sair em público. Ele também fala do “estranhamento” e da “aceitação” que ocorria naquele momento por parte dos filhos e da namorada. Ao se referir ao fã *crossdresser* ele enfatiza a questão da identidade feminina que foi adotada (abraçada), ou seja, compreendida como escolha e algo não necessariamente vinculado a sexualidade, numa perspectiva que podemos considerar construcionista social⁷.

A primeira palavra que emerge aqui para se referir a sua experimentação de gênero é a categoria *crossdresser*, que é explicada de maneira mais geral, e pelo próprio Laerte, como pessoas que gostam de se vestir

7 Esta perspectiva surge em oposição ao determinismo biológico e o essencialismo que buscavam explicar e justificar as diferenças entre homens e mulheres nas questões da “natureza”. A perspectiva construcionista, grosso modo, compreende que as diferenças entre homens e mulheres são construções sociais, culturais e históricas de gênero. Entretanto, esta corrente teórica é bastante heterogênea e diversa (LOURO, 2000b; VANCE, 1995).

com roupas do considerado sexo oposto e mais frequentemente como homens que gostam de se vestir de mulher, mas que nos parece ser mais complexo que isso. Entretanto, esta categoria não será problematizada extensamente aqui porque o próprio Laerte abandonará este termo e o próprio clube tempos depois. A crítica ao termo e ao grupo será abordada em outras entrevistas de Laerte, onde afirma que aquela fase de frequentar o clube, se “montar” de forma privada em um ambiente de classe média passou porque não fazia mais sentido, a partir daí se expõe publicamente e passa então a utilizar as categorias transgênero e travesti, como uma forma de posição política.

É interessante perceber que Laerte utiliza a expressão “se montar” (isso também aparece em outras entrevistas) quando se refere ao processo de começar a se vestir, usar sapatos e acessórios femininos, adotar um novo corte de cabelo, se depilar, se maquiagem, etc. tal qual ocorre no linguajar de alguns grupos de travestis e também de *Drag Queens*. Não deixa de ser relevante para pensarmos sua concepção de gênero, sexualidade e corpo. Em outros contextos ele fala de si como “travestido” - depois se “corrige” e fala vestido de mulher - suas ações e práticas não parecem ser apenas uma mera imitação de um gênero, mas também não é uma paródia, já que não há uma representação exagerada ou hipersexualizada ou reprodutora de uma determinada aparência/comportamento. Parece ser mais uma aproximação do feminino, uma performatização de algo que é arbitrário, ou talvez outra leitura, como afirmou Louro ao abordar a *Drag-queen* que “repete e subverte o feminino” (LOURO, 2004, p.86), um diálogo com um tipo específico de feminilidade, que se vincula às questões geracionais também (uma viagem ao planeta “desconhecido” das mulheres e/ou do universo feminino mais próximo dele).

Estas mudanças nos termos e categorias utilizadas para se narrar, se apresentar e constituir uma “identidade” (ou tentar escapar desta classificação) ao longo do processo por parte de Laerte não parecem mostrar, necessariamente, o fim da “identidade” neste contexto (como alguns sugerem com relação à questão do pós-identitário ou pós-gênero), mas demonstram a instabilidade, a provisoriabilidade e/ou insuficiência desta categoria. Durante sua experimentação, Laerte vai utilizando termos

que depois, ao não servirem mais, são descartados ou criticados, na medida em que não dão conta do que ele “é” ou faz.

Seu processo parece ser mais vinculado às práticas do que aparentes “essências” que expressam o que se é. Por mais que Laerte invista em estratégias de adiamento das classificações, acaba, por insistência da mídia (e talvez até mesmo por uma questão pessoal, vinculadas a suas relações sociais) tendo que dizer o que ele é, ou pelo menos o que ele não é. “É *crossdresser*? não é mais, então o que é? Travesti? mas não parece ser bem isso, ah, é transgênero? mas o que é isso?” Demonstrando como é difícil escapar do “dispositivo” da identidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 101), pois na tentativa de nos afastarmos, acabamos fazendo isso em relação à identidade, tomando-a como referência, nem que seja por meio de uma “não identidade” ou por uma que se constitua na sua negativa “não é homem e nem mulher – é algo que passa no meio, no interdito, no entredito, ser no limbo” (Ibidem, p. 112).

Assim percebemos que esse processo de experimentação é lento e gradual. Iniciou com a personagem Hugo se travestindo de Muriel, o contato com uma fã *crossdresser*, a ida ao grupo, conhecer, pesquisar e passar a experimentar as roupas e adereços atribuídos ao feminino aos poucos, até se expor publicamente por meio da entrevista a uma revista, um processo de anos, mas que não está encerrado, muito pelo contrário, como é perceptível no restante da entrevista. No que tange à terceira pergunta, Laerte explica que a crise provocada pela morte do filho não se relaciona a sua experimentação do universo feminino, que era uma questão anterior, mas que acabou sendo retardada pelo trágico acontecimento.

A resposta à segunda questão é muito instigante e não nos parece ser algo que será reiterado dessa forma nas entrevistas mais recentes. Ela expressa uma ideia de experiência em processo, de improvisação, de experimentação cultural radical e talvez provisória/instável, e por isso, vale ser transcrita aqui.

Bravo: O que você sente quando se traveste?

Laerte: Um prazer indescritível, que nunca cogitei sentir. Recorrendo à prática, não planejo mudar de gênero definitivamente nem colocar em xeque a minha bissexualidade. O *crossdressing*, no meu caso, se refere menos à atividade sexual e mais à transposição de limites. É uma necessidade imperiosa de perscrutar e vivenciar os códigos femininos. Há ocidentais que se deleitam em investigar o Oriente. Experimentam comidas exóticas, fazem ioga, visitam a China. Da mesma maneira, por que um homem não pode empreender uma viagem radical pelo planeta insondável das mulheres? (ANTENORE, 2010, grifo nosso).

A experiência de se vestir de mulher, de vivenciar o gênero feminino é equiparada a uma viagem a terra estrangeira, a outro planeta. Ele assim explicita as diferenças atribuídas às experiências de ser homem e mulher na nossa sociedade, que de tão grandes, parecem pertencer a mundos distintos. Ele reitera que não pretende “mudar de gênero definitivamente” e nem abandonar a bissexualidade. Laerte, aqui anuncia que não se enquadrará facilmente em nenhuma dicotomia presente nos binômios hegemônicos: homossexual ou heterossexual, feminino e masculino, homem ou mulher, antes e depois... que ter vontade de se vestir de mulher e vivenciar o “gênero” feminino não necessariamente significa mudança de orientação sexual ou do objeto de seu desejo ou mesmo de “gênero” definitivamente (mostrando que este termo não é estável, e sim maleável por ser uma construção sócio-cultural). Mas isso também pode ser interpretado de outra forma, ao falar de “planeta das mulheres” ele parece reificar a diferença entre os gêneros/sexos.

Laerte em sua resposta deixa bastante evidente a diferença entre gênero e sexualidade, entre identidade de gênero e identidade sexual/orientação sexual e se referindo ao “travestismo” como uma prática e não como uma identidade, vinculada a uma vontade urgente mais relacionada

ao desejo de ultrapassar “limites” (regras/normas), e, portanto, uma ação política de resistência do que algo relacionado a uma questão de sexualidade (desejo sexual). A cartunista também desloca de forma criativa a questão da identidade associada a gênero e sexualidade, ou identidade de gênero e orientação sexual (mas mantendo em parte a dicotomia homem x mulher) ao mesmo tempo em que sugere que as subjetividades se constituem de ambos os polos (que são relacionais, já que o feminino não existe sem o masculino, e vice-versa). Podemos dizer que sua posição é claramente não essencialista, uma possibilidade de tentar escapar das posições estanques e dos argumentos e respostas hegemônicas (baseadas na biologia e na “natureza”) que ligam sexo/gênero e orientação sexual, como a ordem natural. Por outro lado, poderíamos pensar que parece que ele reifica, pelo menos em parte, o essencialismo.

Outra subversão importante proposta por Laerte especialmente aqui neste contexto, a partir do deslocamento exposto acima, é contrariar a heteronormatividade – compreendida como o padrão sexual hegemônico em nossa sociedade, mas não se trata apenas de ser heterossexual, como ressalta Miskolci (2012), mas também de adotar este modelo mesmo em se tratando de relações homossexuais– e assim contribuir nas propostas de elaboração de outras formas de vida:

A estética da existência recusa o assujeitamento aos modelos de corpos e identidades socialmente impostos e é necessário perceber que identidades hegemônicas e marginais não se opõem, antes constituem uma relação de interdependência. Não há heterossexualidade sem homossexualidade. A adesão a uma definição nesses dois pólos aprisiona os indivíduos no mesmo jogo de poder. Apenas a transgressão do dispositivo de sexualidade vigente aponta para a constituição de algo diverso (MISKOLCI, 2006, p. 690).

Neste primeiro momento de seu processo, Laerte parece recusar as categorias de heterossexual ou homossexual, na verdade ele tenta se afastar do âmbito da sexualidade, das perguntas e concepções que ligam gênero, modo de se vestir e se comportar com interesses sexuais, escolha do objeto de desejo, compreendendo, talvez, que estas classificações são formas de aprisionamento das experiências e possibilidades diversas, (tal qual ocorre com as normas de gênero) que contrariar isso permite transformações na sua vida e na sociedade, e a construção de algo diferenciado, tal qual a proposta da estética da existência, embora saibamos das limitações da questão da resistência, já que a margem é o exterior constitutivo do centro e que a resistência é parte dos jogos de poder, não é algo externo, como nos indicou Foucault (1997). Outra reflexão interessante é: será que é possível separar de forma tão radical o gênero e a sexualidade? Por que será que Laerte enfatiza tanto este aspecto (pelo menos no início do processo)?

Ao propor demonstrar algumas afinidades e tensões entre a obra de Foucault e a teoria *queer*, Miskolci (2009) afirma é que na “intersecção entre subjetividade e norma social, ou seja, entre o desejo e o que é socialmente qualificado de abjeto que repousa a principal afinidade e tensão” (Ibidem, p. 325) segundo ele a proposta *queer* foca o desejo e sua possibilidade criativa, que não apenas resiste ou reage as relações de poder do qual faz parte, como uma leitura literal do filósofo francês poderia fazer crer, mas sim pode modificar, romper e deslocar as normas, combater o “adversário estratégico” – “o fascismo que está em todos nós, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar essa coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 1977). Será que podemos afirmar que a experimentação de Laerte é “só resistência” (o que já é algo importante) ou algo que consegue romper e modificar normas?

Laerte explicita que sua experiência está em processo, em devir, essa vivência não significa que chegará a um dos polos socialmente desejados, necessariamente, é mais um *estar* do que um *ser*, mais uma prática do que uma identidade, algo similar às transformações históricas e a emergência dos dispositivos e categorias, como o homossexual,

mostrados por Foucault (1997). Este aspecto de seu “discurso” é o que objetivamos enfatizar para refletir sobre as possibilidades de experimentação, de vida alternativa, que se abrem com estas entrevistas para conformar outras pedagogias de gênero e sexualidade, outras formas de vida, outras relações éticas e políticas, ou seja, relações consigo mesmo, e com as formas de conduzir a sua vida e as relações públicas com os outros (GALLO, 2009). A experiência de Laerte perturba a sociedade, e por isso aproximamos a sua proposta da concepção *queer*

Queer é um jeito de pensar e ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba e fascina. (LOURO, 2004, p. 8).

Ao ler esta entrevista, com este questionamento das fronteiras de gênero e normas sexuais, é possível ao leitor vislumbrar outros modos de vida possíveis? Será que pensa que se trata de um caso único e isolado, uma experiência maluca de um artista excêntrico? Ou algo que pode abrir brechas, abrir caminhos para tentar romper com as dicotomias e fronteiras rígidas de sexo, corpo e gênero, possibilidades de habitar, pelo menos provisoriamente a margem, a fronteira, como nos chama a atenção os estudos *queer*? (LOURO, 2004) Uma proposta de construção da vida como obra de arte?

É interessante perceber que este aspecto de processo que Laerte defende, de experimentação não definitiva, vai em parte se perdendo ao longo do tempo, na medida em que ele parece (e afirma) se afastar cada vez mais do gênero masculino (abandono das roupas e do gênero) em direção ao feminino⁸ e repensando também as questões referentes à

8 Atualmente Laerte já assumiu o gênero feminino totalmente e a imprensa tem passado cada vez mais a respeitar sua identidade de gênero, se referindo a Laerte sempre no feminino.

sexualidade. Estas diferenças são insistentemente provocadas e abordadas pela imprensa, que nota as mudanças.

Isso evidencia o caráter dinâmico do processo, as transformações na experimentação, as tensões enfrentadas pelo sujeito com relação a sua experiência ética, estética e política, mas também, de alguma forma, revelam (ou podem apontar) para algumas capturas das práticas e políticas *queer* que “rapidamente” são contornadas, domesticadas, adaptadas às lógicas dicotômicas e heteronormativas, na medida em que passam a ser lidas e compreendidas sobre esta ótica/lógica, assim são apresentadas e muitas vezes se deixam apresentar ou reproduzem isso “mesmo sem querer”.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR; Durval Muniz de. A bela ou a fera: os corpos entre identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 95- 116.

ANTENORE, Armando. Entrevista Laerte: “Tenho vergonha de quase tudo o que desenhei” In: Revista Bravo. Edição 157, Setembro. São Paulo: Editora Abril, 2010.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado. Pedagogia da Sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

FOUCAULT, Michel. A História da sexualidade. A vontade de saber. v. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

_____. Preface. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Revisado e formatado por Alfredo Veiga-Neto. New York: Viking Press, 1977, p. 11-14. Disponível em: <<http://www>>

coloquiofoucault2008.mpbnet.com.br/por_uma_vida_ao_fascista.html>
Acesso em: 25 jun. 2014.

GALLO, Sílvio. Entre Édipos e O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 363-376.

HALL, S. Quem Precisa de Identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, Editora 34, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (organizadora). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª edição, 2000a.

_____. Corpo, escola e identidade. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, 25(2): Jul-Dez, 2000b. p.59-76.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Louro, Guacira et al. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____. MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro/2006.

_____. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a teoria queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 325-338.

_____. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Heteronormatividade e lesbo/homo/ transfobia: um mapeamento sobre a publicação de pesquisas em psicologia e educação

Marília Maia Lincoln Barreira¹
Fernando Altair Pocahy²

Introdução

A psicologia é considerada por Bock, Furtado e Teixeira (2001) enquanto uma das ciências da subjetividade, investigando como os sujeitos relacionam-se com eles mesmos e com o seu meio sociocultural. A emergência da psicologia como ciência se deu no contexto positivista das sociedades ocidentais industriais do século XIX. Em um primeiro momento, tomava forma a partir da missão de “ordenar o mundo a partir de classificações do que seria recomendável ou não” (COELHO, 2009). Pensa-se, assim, em uma ciência que, apesar de trabalhar com “a(s) subjetividade(s) humana(s)”, se constitui a partir de padrões, classificações e ideais normativos.

1 Mestranda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de Psicologia e Pós-Graduação em Psicopedagogia pela UniChristus. mariliamlbarreira@gmail.com.

2 Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Colaborador do PPG em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). pocahy@uol.com.br

Na era moderna, pesquisadores/as das ciências humanas, sobretudo da Psicologia, tornam-se importantes articuladores/as para a formulação e a disseminação de discursos sobre gênero e sexualidades. Muito dessa produção discursiva foi influenciada pelas ciências médicas e sexológicas, as quais, por sua vez, privilegiavam aspectos descritivos dos comportamentos sexuais e, com frequência, apresentavam conclusões de tendência normativa e disciplinar. (BORGES et al., 2013, p. 731)

Costa e Nardi (2013) consideram que “historicamente, a Psicologia teve papel central na legitimação e na perpetuação do estigma relacionado às orientações não heteronormativas”. Ainda segundo os autores, de forma científica, a sexualidade passa a ter relevância a partir de demandas médicas e jurídicas da época.

Paiva (2008) afirma que no início dos anos 1900, qualquer “anormalidade” com relação à sexualidade começa a ser pensada através de um discurso biomédico e analisada através de entrevistas de anamnese e história de vida, buscando compreender uma causa pela qual a norma não conseguiria se estabelecer. Dessa maneira, estabelece-se uma cristalização quanto à forma como as não-heterossexualidades são percebidas.

A partir dessa visão, a Psicologia, principalmente o campo da avaliação psicológica, cria pesquisas que culminam na criação de testes psicológicos que analisam diversos componentes da subjetividade humana de forma quantitativa. A sexualidade não normativa é nomeada, catalogada e entendida como patologia.

O conceito de gênero, por sua vez, era inicialmente utilizado como um sinônimo para o verbete “sexo”. Os primeiros estudos sobre gênero invariavelmente tratavam sobre o conceito de mulher, principalmente em um contexto patriarcal. A partir de autores como Scott (1988), gênero passa a ser entendido como uma categoria construída

historicamente, englobando artefatos culturais e um discurso também normatizado e cristalizado.

A partir dos anos 1970, estas discussões são levadas para um novo rumo a partir da influência dos estudos feministas, que analisam o discurso social normativo dos termos gênero e sexualidade. Em 1972, o psicólogo estadunidense George Weinberg usa, pela primeira vez, o termo homofobia. Weinberg (1972) assume uma perspectiva clínica ao iniciar seu texto afirmando que não considera um paciente saudável a não ser que o mesmo supere seus preconceitos com relação a pessoas homossexuais. O autor acredita que tais preconceitos são uma barreira para uma livre expressão de desejos, sejam estes pacientes heterossexuais ou não.

Junqueira (2007), ao discutir as ideias propostas por Weinberg, afirma que o termo homofobia foi pensado a partir da junção de dois radicais gregos que significam “semelhante” e “medo, aversão”, respectivamente. Pondera ainda que, apesar de o termo homofobia ter ganhado recentemente discussões acerca de questões políticas e sociais, ainda possui muitas características de seu caráter clínico que o originou, uma vez que, popularmente, o sufixo “fobia” é entendido como uma doença.

Em 1973, o termo “homossexualismo” foi retirado do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em sua 3ª edição, o que se torna um marco, visto que a partir daquela data a homossexualidade não é mais considerada pela ciência em geral como uma patologia (DRESCHER, 2009). No Brasil, apenas em 1985, o termo “homossexualismo” foi contestado na relação de doenças listadas pelo Conselho Federal de Medicina (CRM).

Estas rupturas, em relação à noção de sexualidade na década de 70, não estão ligadas apenas às questões médicas citadas, mas relacionadas também a novos estudos das áreas de Ciências Humanas, que fortemente influenciam a psicologia, enquanto ciência e profissão. Narvaz e Koller (2006) relatam que nos Estados Unidos surgem modalidades terapêuticas influenciadas pelas rupturas causadas por ideologias como as dos estudos feministas, prezando pela desnaturalização da

existência humana, assim como de sua relação com as questões de gênero e sexualidade.

A situação é diferente, porém, quando mencionamos a questão da transexualidade. Até 2012 essa identidade de gênero era considerada uma patologia psiquiátrica e descrita como um “transtorno de identidade de gênero”. A partir desse ano, na quinta edição do DSM, esta descrição assume o nome de “disforia de gênero”, o que representa alguma mudança, mas não a despatologiza, pois o termo disforia significa “um mal estar permanente”.

No Brasil, a classificação que garante às pessoas transexuais o direito à terapia hormonal e a cirurgia de redesignação genital é a do Código Internacional de Doenças (CID-10), a qual afirma que

os códigos e a tipificação da doença que devem estar presentes em todos os diagnósticos para que tenham validade legal. O “transexualismo”, por exemplo, é definido como “transtornos da identidade sexual (F64.0)”. Além “do transexualismo”, há o “travestismo bivalente (F64.1), o transtorno de identidade sexual na infância (F64.2), outros transtornos da identidade sexual (F64.8), o transtorno não especificado da identidade sexual (F64.9)”, ou seja, eliminou-se, em 1973, o “homossexualismo” do DSM⁸ e, em 1975, do CID-10, mas o que assistimos em seguida foi a uma verdadeira proliferação de novas categorias médicas que seguem patologizando comportamentos a partir do pressuposto heteronormativo, que exige uma linearidade sem fissuras entre sexo genital, gênero, desejo e práticas sexuais. (BENTO & PELÚCIO, 2012; p.572)

Kahhale (2011) acredita que discursos como o do DSM e do CID representam uma violência, a qual é legitimada pelas ciências médicas

que são regidas por heteronormas e não por instrumentos de validade científica. Dessa forma, a autora considera que tais documentos precisam ser vistos como desafios a serem superados, principalmente no campo da psicologia, que lida com a(s) subjetividade(s) e suas formas de relações com ela mesma e com a sociedade, especialmente na relação com o sofrimento psíquico.

Honorato (2009) contraria a ideia de que o sofrimento psíquico seja intrínseco às experiências (ditas) minoritárias de gênero e sexualidade, como supõe o termo “disforia”, já discutido acima. O autor diz que o preconceito por parte da sociedade contra estes indivíduos provoca-lhes sofrimento em virtude do conflito existente entre seus sentimentos e desejos e os valores impostos pela sociedade heteronormativa. O sofrimento estaria, para o autor, na rejeição – ou no medo dela – por parte de parentes, amigos e sociedade, de uma forma em geral.

Com base nestas discussões, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabelece em 1999 uma resolução no código de ética dos/as profissionais da área regulamentando as normas de atuação para os/as psicólogos/as em relação à questão da orientação sexual e de gênero. Nesse documento, considera-se que o/a psicólogo/a é um/a profissional de saúde que constantemente é interpelado/a pelas questões de gênero e sexualidade e que deve contribuir com o autoconhecimento e com a não perpetuação do preconceito. Assim, precisa perceber a sexualidade como parte da totalidade do sujeito, e, que, a(s) homossexualidade(s), assim como as identidades de gênero não normativas, não constituem nenhum tipo de doença ou distúrbio, não contribuindo em sua prática para a patologização da(s) homossexualidade(s) e mantendo uma relação de respeito para com o ser humano em sua totalidade.

Apesar dessa regulamentação oficial, estudos apontam que a psicologia brasileira ainda tem dificuldades em reverter as marcas desta normatização acionada pelo antigo caráter patológico destinado à(s) homossexualidade(s) pela ciência e algumas prescrições culturais. Desta forma, percebe-se uma dívida entre as produções acadêmicas comprometidas com a diversidade sexual, emanando a dificuldade de se

pensar práticas psi mais respeitosas e comprometidas com a liberdade de expressão e a democracia, pois

O fato de existir uma legislação corporativa clara que proíbe tratamentos que prometem a “cura” das homossexualidades e uma legislação federal que atribui estatuto de cidadania aos sujeitos identificados como parte da diversidade sexual nas políticas públicas produz tensão entre as práticas profissionais e a regulação de um código de ética profissional. Ou seja, nem sempre as práticas condizem com as prescrições, ao mesmo tempo, as formas prescritivas de controle de prática se confrontam com construtos teóricos e lógicas institucionalizadas que cristalizaram lugares de desvio/distúrbio às sexualidades não heterossexuais e mesmo a sexualidades heterossexuais não genitais. (DETONI et al., 2011; p.287-288)

De Assis (2011) considera que a necessidade de uma resolução emitida pelo CFP com este teor já demonstra a fragilidade das práticas psi com relação à diversidade sexual e, de alguma forma, expressaria uma tradição e epistemologias heterossexistas em sua constituição como saber e prática social. Isto é explicitado pela necessidade de regulamentar uma prática “inclusiva” do/a psicólogo/a com relação às pessoas LGBT, uma vez que os profissionais precisam desta “obrigação ética” para propiciar atendimento de qualidade e de respeito a (com) este público.

Em 2013, a importância dessa resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) foi muito debatida em virtude da ampla discussão de um Projeto de Decreto Legislativo, protocolado pelo Deputado Federal goiano João Campos, em 2011, que propunha suprimir a resolução 001/99, dando liberdade ao psicólogo em tratar as não-heterossexualidades como patologias, ficando conhecido como o

projeto da “cura gay”, que atualmente encontra-se arquivado. Porém, durante o período em que foi discutido pela sociedade, muito se questionou sobre a relação da(s) homossexualidade(s) com a prática do psicólogo(a).

Para Azerêdo (2010), a discussão sobre gênero e sexualidade a partir de uma ciência disciplinar e normativa, como a psicologia, torna-se algo muito delicado. A autora utiliza-se dos argumentos de Judith Butler (2003) ao defender a ideia de que trabalhar com a temática gênero é um desafio no sentido de que é necessário se perpassar a disciplina, produzindo uma ciência que não seja domesticada, valorizando as perspectivas históricas e culturais e fugindo do discurso biomédico.

O campo da avaliação psicológica (uma das práticas restritas ao trabalho de profissionais da psicologia), entre outras práticas psi, é um dos lugares privilegiados para a manutenção das formas normativas sobre a sexualidade e o gênero. Isto é, os chamados “testes psicológicos”, instrumentos exclusivos para o uso de profissionais da psicologia, oferecem não raros elementos para a perpetuação da patologização da homossexualidade e, conseqüentemente, oferecendo status privilegiado à heterossexualidade. Costa, Bandeira e Nardi (2013) através de pesquisa que objetiva perceber a homofobia em instrumentos da Psicologia, que estes testes são, em sua maioria, baseados em concepções antigas que consideram categorias apenas as práticas sexuais heterossexuais como normais, enquanto as outras podem evidenciar sinais patológicos.

Acredita-se, desta forma, que os estudos feministas e *queer* nos oferecem um movimento importante para se pensar uma nova psicologia, de fato livre e atenta aos preconceitos, violações de direitos e estigmas que (re)produz.

Método

A pesquisa aqui descrita configura-se como uma pesquisa quantitativa, baseada na Revisão Sistemática de Literatura, nas bases de dados Indexpsi e Pepsic – que abrangem conteúdos exclusivamente de revistas científicas em psicologia. A partir deste pressuposto metodológico,

propõe-se entender como esta ciência, na atualidade, busca discutir as questões envolvendo gênero e sexualidade. Há uma tentativa de se (re) descobrir estes conceitos de forma a livrar-se da herança (hetero)normativa? Como a psicologia vem abordando a área de gênero e sexualidade de forma a cumprir com seu compromisso com a democracia e com os direitos humanos?

A Revisão Sistemática de Literatura define-se, segundo Sampaio e Mancini (2007), como

Uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Este tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO E MANCINI, 2007; P.84)

A pesquisa quantitativa constitui-se, como diz Richardson (1989, citado por Dalfovo, Lana & Siqueira, 2008; p.07), “pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas”. Esta perspectiva de pesquisa se deu com o intuito de que os pesquisadores pudessem “generalizar ou fazer afirmações sobre a população” (CRESWELL, 2010; p.178).

Os descritores acionados nesta pesquisa articularam-se com a heteronormatividade e lesbo/homo/transfobia. Foram utilizados os seguintes termos: Heterossexismo, Homofobia, Heterossexualidade Compulsória, Lesbofobia, LGBT's Fobia, Transfobia, Heteronormatividade, Gay, Lésbica, Homossexual, LGBT e Lesbianidade.

Os artigos encontrados foram sintetizados em uma tabela que os organizava pela data de acesso, nome da base de dado, título do artigo, autor(es), ano, descritor usado e palavras-chave enumeradas pelo(s)

autor(es). Após o término da pesquisa, os artigos encontrados foram divididos, pelo método quantitativo, em categorias pensadas de acordo com o resultado da busca, seguindo uma sistemática que pudesse descrever sobre o que os artigos procuravam entender.

Resultados e Discussões

A busca pelos artigos nas bases de dados escolhidas resultou na seguinte configuração: 95 trabalhos foram encontrados, sendo 19 excluídos por duplicação. Restaram 76 aqui trabalhados. Esses indicam que 30,26% trabalham conceitos de homossexualidade; 28,94% investigam a LGBTfobia; 7,89% operam com as relações de gênero/sexualidade em intersecção com a Educação; 7,89% observam modos de construção de identidade de gênero/sexuais; 7,89% investigam práticas da psicologia com relação à homossexualidade e LGBTfobia; 6,57% versam acerca de conjugalidades e famílias homoafetivas. Dois destes trabalhos datam de antes dos anos 2000, havendo maior incidência de publicação de 2008 a 2014.

Estes resultados indicam um pequeno número de trabalhos publicados nestas bases a partir dos descritores pesquisados, evidenciando um afastamento da psicologia com relação às questões da heteronormatividade e homofobia. Este afastamento abre espaço para que outras áreas de conhecimento ganhem corpo com relação a estes estudos. Por outro lado, uma preocupação acadêmica recente por estes assuntos, visto que nos últimos anos encontram-se a maioria das publicações, pode apontar novos caminhos na pesquisa em psicologia.

Considerando as repercussões negativas que a homofobia pode ter na construção de identidades daquele que sofre este tipo de violência, este número pode ser considerado ainda muito pequeno. Mott (2000) entende que são muitos os fatores que podem propiciar sofrimento da população LGBT. Uma destas razões é o fato de estes indivíduos serem vistos como sujeitos doentes, o que, de alguma forma, os afasta de um convívio social mais amplo.

O suporte psicológico, nesse sentido, pode ser considerado como um trabalho essencial para o bem estar de pessoas LGBT. Contudo, a falta de pesquisas na área implica em *déficit* na formação futuros profissionais, assim como na dificuldade de se pensar em uma prática psi articulada com a ciência.

Nota-se uma pequena porcentagem de trabalhos que articulam práticas da psicologia às homossexualidades e LGBTfobia, o que denota a falta de preocupação de pesquisadores da área em promover pesquisas que possam servir de base para políticas públicas e novos regimentos do Conselho Federal de Psicologia, assim como suporte para novas práticas profissionais. Consideramos que a pesquisa e a prática precisam estar em coesão para que a ciência consiga avançar em consonância com as questões de seu tempo, além de operar de forma não fragmentada e distante das práticas formativas.

É importante considerar, ainda, que a maioria destes trabalhos articula-se com a clínica psicológica, o que fomenta a ideia de que a psicologia restringe-se à clínica e ignora a atividade profissional em áreas de atuação consideradas marginais por muitos psicólogos, mas não menos importante na validação social da profissão.

Com relação aos trabalhos que se inter-relacionam com a Educação, é importante perceber que estes não se direcionam especificamente à atuação do/a psicólogo/a nesta área, mas à Educação como uma área do conhecimento complementar à psicologia. Percebe-se que grande parte dos estudos em LGBTfobia, atualmente, encontram-se nesta área, o que ajuda a pensar as questões de gênero e sexualidade em contextos educacionais, mas isso não supre as lacunas deixadas pela falta de produção na área.

A partir dos resultados encontrados percebe-se uma grande porcentagem ao que diz respeito aos estudos que contemplam conceitos de homossexualidade e que problematizem a homofobia. Este dado pode indicar o que Junqueira (2007) enuncia ao colocar que as ideias de homossexualidade e homofobia ainda parecem muito ligadas ao conceito de patologia. A Psicologia, por permanecer ainda muito amarrada às questões normativas, muitas vezes se preocupa em categorizar

e agrupar conceitos, comportamentos e atitudes, o que contradiz seus compromissos em trabalhar com a subjetividade - uma concepção que não pode ser pensada sem a problematização dos processos socioculturais que definem os modos de vida e os processos de subjetivação.

Neste sentido, De Assis (2011) considera que os documentos que regulamentam a psicologia enquanto profissão no Brasil acabam por contribuir com este apego à norma. Para ele, a resolução acima citada, que regulamenta a atividade profissional do/a psicólogo/a frente à diversidade sexual, por si só já “parece operar a afirmação da heterossexualidade como norma ao lado ou na tensão com a heterossexualidade” (DE ASSIS, 2011; p. 150)

A mesma discussão pode ser pensada ao comentarmos a pequena porcentagem de trabalhos que retratam artigos em interlocução com modos de construção de identidades de gênero e sexualidade. Os trabalhos apresentam, através de uma perspectiva clínica, principalmente a ideia do como “ser gay” é construída. O que pode nos fazer pensar se há realmente apenas um caminho ou explicação a serem percorridos para que alguém se identifique com alguma prática não heterossexual. Acreditamos que a psicologia necessita de articulações com estudos (pós-) críticos, articulados às dimensões éticas, estéticas e políticas que agenciam ou são agenciadas em determinadas posições de sujeito, para que se percebam os perigos do enquadramento da patologização; afinal, o sujeito contemporâneo já não cabe mais neste quadrado. (OLIVEIRA, DA COSTA & CARNEIRO, 2014)

Por fim, percebe-se que a menor porcentagem dos trabalhos articula pesquisas sobre conjugalidades e famílias homoafetivas. Isso, mais uma vez, denota a falta de preocupação com os novos arranjos familiares, que impactam o padrão normativo familiar. Este dado parece corroborar as ideias comentadas anteriormente, ao pensarmos na dificuldade em articular teoria e prática.

De forma geral, percebe-se que estes dados revelam muito sobre a posição da Psicologia com relação às temáticas de gênero e sexualidade e os desafios em incorporá-los em sua construção, enquanto ciência em profissão, de forma comprometida com a diversidade sexual e a cidadania.

Considerações Finais

A psicologia parece estar ainda distante do que se entende ser (a partir de) uma ciência que se compromete com a subjetividade e com os processos de produção de subjetividade. Na pesquisa aqui descrita, percebem-se os vestígios da norma nesta profissão e em seus pressupostos epistemológicos, a partir de suas práticas e da pesquisa. Apesar disso, é importante considerar que o Código de Ética do Conselho Federal de Psicologia enaltece uma prática pensada através do respeito à diversidade sexual e de gênero, tentando reverter estes resquícios heteronormativos e propondo novas formas de percepção dos conceitos de gênero e sexualidade, de forma cultural e histórica.

Acreditamos ser complicado pensar neste compromisso, quando os próprios materiais acionados como permitidos para uso pelo conselho de ordem profissional fomentam o preconceito e a normatização sexual (COSTA, BANDEIRA & NARDI, 2013).

A ciência psicológica deveria ser o campo em que se problematiza os processos de produção da subjetividade e os processos socioculturais, influenciando novas formas de pensar um determinado objeto, mas isto não parece estar acontecendo na produção científica em psicologia, que aparenta não só estar amarrada aos padrões normativos, como também fomenta práticas que estabelecem apegos a estas normas.

Consideramos, assim, a necessidade de uma maior articulação na pesquisa e prática psi com estudos que possam fornecer críticas e novas formas de problematizações nas noções de humano que “importam”, e mais comprometidas com a diversidade de uma forma em geral. Assim, a psicologia poderá tomar novos rumos, desta vez, mais comprometidos com maneiras de se pensar a pesquisa e a prática mais engajadas e afins com a democracia e com a diversidade.

Referências

AZERÊDO, S. Encrenca de Gênero nas Teorizações em Psicologia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.18, p.175-188, 2010.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do Gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, p.569-581, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo em Psicologia**. 13ªed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BORGES, L.S. et al. Abordagens de Gênero e Sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.33, p.730-745, 2013.

BUTLER, J. (2003). **Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Salvador: Civilização Brasileira, 2003.

COELHO, Juliana Frota da Justa. Homofobia, Lesbofobia e Transfobia: o que a Psicologia tem a ver com isso? In: Encontro Nacional da ABRAPSO, 15., 2009, Maceió, **Anais do Encontro Nacional da ABRAPSO**, Brasília: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009, p. 20-35.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP Nº001/99 de 22 de março de 1999**. Disponível em http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Data de acesso: 15 de março de 2014.

COSTA, Ângelo B.; BANDEIRA, Denise R.; NARDI, Henrique C. Systematic Review of Instruments Measuring Homophobia and Related Constructs. **Journal of Applied Social Psychology**, Sheffield, v.43, p.1324-1332, 2013.

COSTA, Ângelo B.; NARDI, Henrique C. Diversidade Sexual e Avaliação Psicológica: os direitos humanos em questão. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, vol. 3, p. 124-137, 2013.

DALFOVO, M.S; Lana, R.A.; SILVEIRA, A. Métodos Quantitativos e Qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, vol. 4, p.01-13, 2008.

DE ASSIS, Cleber Lizardo. Teoria Queer e a Resolução CFP n. 1/99: uma discussão sobre heteronormatividade versus homonormatividade. **Bagoas**, Natal, vol. 1, p.145-155, 2011.

DETONI, Priscila Pavan; et al. As Formas do “Fazer Psi” e a Constituição das Políticas Públicas Associadas à Diversidade Sexual. **Psicologia Política**, São Paulo, v.11, p. 279-294, 2011.

DRESCHER, Jack. Queer Diagnoses: Parallels and Contrasts in the History of Homosexuality, Gender Variance, and the Diagnostic and Statistical Manual. **Archives of Sexual Behavior**, Nova Iorque, v.39, p.427-460, 2009.

HONORATO, E.J.S. **Para Entender a Homofobia como Sintoma de Grupo por Meio da Sétima Arte**. São Paulo: Escala, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, Natal, v.1, p.100-115, 2007.

KAHHALE, E.M.S.P. Enfrentamento à patologização e à homofobia: código de ética do psicólogo e resolução CFP 001/1999. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.), **Psicologia e Diversidade Sexual: desafios para uma sociedade de direitos**, Brasília: CFP, 2011.

MOTT, L. **Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, p.647-654, 2006.

OLIVEIRA, João Manuel; COSTA, Carlos Gonçalves; CARNEIRO, Nuno Santos. Problematizando a Humanidade: para uma Psicologia crítica feminista queer. **Annual Review of Critical Psychology**, Manchester, v.11, p.59-77, 2014.

PAIVA, Vera. A Psicologia Redescobrirá a Sexualidade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, p. 641-651, 2008.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, Curitiba, v.11, p.83-89, 2007.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. In: SCOTT, Joan. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988, p. 28-52. [Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993].

WEINBERG, George. **Society and the Healthy Homosexual**. Nova Iorque: Anchor Books, 1972.

Para além de dzi croquetes: *performances drag-queens* e sociabilidade LGBT a partir do espetáculo “Jú Onze e 24”, em Goiânia (GO)

Paulo Reis Nunes¹

Introdução

Usando de entrevistas, relatos de atores, espectadores, e observação participante como *Drag-Queen* em alguns anos no grupo, tentamos aqui traçar uma memória social do espetáculo que durou quase vinte anos em cartaz, observando a produção e os quadros ou cenas existentes no referido espetáculo, percebendo os corpos não convencionais de dançarinos e suas masculinidades. Assim como Dzi Croquetes, Jú Onze e 24 enfrentou o preconceito de gênero no palco, mas tornando a discussão de políticas públicas para o contexto teatral.

Sem dúvida, Júlio Vilela fez do seu humor irreverente uma escola para novos atores que querem trabalhar como *Drag-Queen*. Assim como Júlio pensava, podemos refletir que as *Drags* devem levar o seu trabalho com seriedade, respeito e profissionalismo, já que a apresentação e evolução de suas *performances* é que fazem emergir a sua profissão em determinado momento na cidade de Goiânia.

¹ Docente do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO); Mestrando em Performances Culturais na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG/GO); Bolsista da Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG-GO); Contato: pauloreisnunes@hotmail.com

Seguindo este exemplo, quero me valer de que os fatos narrados coletivamente não podem ser tidos como uma única verdade, mas que evidenciam uma maior probabilidade do como ocorreu determinado fato, pois podem conter fissuras, ruídos, invenções e intervenções do depoente em relação ao acontecimento, assim como o seu ponto de vista sobre determinada questão. Segundo Jô Gondar (2005, p. 18), “*a memória é algo que os homens constroem a partir de suas relações sociais, e não a verdade do que passou ou do que é*”. As memórias dos entrevistados foram respeitadas para que ao coletar o maior número de informações, cruzassem dados sobre o que haviam em comum: o espetáculo como sociabilidade gay e forma política.

Usando desta memória, me faço valer das narrativas e fatos ocorridos durante a existência do espetáculo “Jú Onze e 24”, criado na década de 1980 e findado em 2005, com a morte do ator e diretor Júlio César Vilela. A partir de então, a apresentação do espetáculo passou a ser do ator e *Drag-Queen* Leleco Diaz, alterando o nome do espetáculo para “Trupe do Jú”.

Ao perguntar para público assíduo de espetáculos teatrais, ou artistas com idade superior aos 30 anos, certamente irão dizer que já assistiram ou já ouviram falar no espetáculo, seja no palco do Centro Cultural Martin Cererê, em festas de formaturas acadêmicas, ou até mesmo em eventos artísticos, festas matrimoniais ou confraternização de empresas.

Podemos, a partir da polissemia e da transversalidade de diversos campos de saber, refletir que a memória social do espetáculo “Jú Onze e 24” se perpetua até os dias atuais como referência nas relações de sociabilidade frente às reivindicações de políticas públicas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), pois durante sua existência, apresentou aproximações e distanciamentos de linguagens teatrais, facilitando a comunicação e a representação de opressores e oprimidos frente aos marcadores sociais de diferença e preconceito de gênero.

A perspectiva apresentada na forma de espetáculo como um espaço de sociabilidade, problematiza (através da paródia) as relações de poder, parentesco, família e políticas públicas para homossexuais. O tempo e o

espaço são imprescindíveis para situarmos o momento em que Goiânia se enquadrava: crescimento populacional, violência homossexual mascarada, ascensão das religiões protestantes e momento de fortalecimento teatral Goiano, segundo relato dos ex-integrantes até o momento entrevistados. Tais questões refletiam ainda dentro do próprio grupo onde, o elenco composto por artistas homossexuais, problematizavam inclusive algumas experiências sociais e artísticas no palco usando de suas *Drags* para realizar suas *performances*.

Estas implicações éticas e políticas fizeram que o espetáculo aprimorasse seus aparatos técnicos (cenografia, figurino, maquiagem, cenário e composição gestual), pensando ainda em atingir públicos diferentes, numa construção processual através de temáticas diversificadas a cada apresentação, firmando o espetáculo em blocos, quadros, cenas e *performances*.

Neste sentido, podemos inferir que os atores tinham uma preocupação com as formas de identificação deste espetáculo, na tentativa de fazer valer de um memória de roteiro, quanto de uma memória social dos diversos públicos atingidos.

1. Mas, afinal o que era “Jú Onze e 24”?

O espetáculo nasceu a partir das inquietações artísticas de Júlio César Vilela com o Teatro Goiano, questionando ainda a identidade de gênero e sexualidade onde artistas envolvidos com a militância gay precisavam se unir para protestar politicamente através do Teatro, quebrando tabus e mudando a cena do teatro Goiano.

“Jú Onze e 24” foi inspirado no extinto programa “Jô Soares Onze e meia”, do SBT, exibido de 1988 a 1999. A partir das entrevistas coletadas, os atores e espectadores relatam que o espetáculo trazia além de crítica de abordagem ao binarismo homem x mulher, também apresentavam críticas sociais, abordagens sobre a política, ao gênero e sexualidade de forma humorística e *performances Drag-Queens*.

Relatam ainda, entrevistas com artistas locais e globais na tentativa de fazer um intercâmbio cultural que valoriza a produção da classe

artística local, interlocuções com políticos e ativistas LGBT para discutir de forma politizada sobre políticas públicas para a saúde e bem estar social do público homoafetivo, tão discriminado em outros espaços de sociabilidade. Então, o que as pessoas esperavam do espetáculo? Uma comparação ou aproximação com Dzi Croquetes? Talvez, esperavam, inconscientemente abarcar essas verdades.

Mas, conscientemente através das cenas, dos textos, das performances, críticas construtivas que questionassem a sexualidade LGBT quase sempre ridicularizadas na mídia e em outros espetáculos. Isto me fez repensar sobre a expectativa dos atores ao rememorar, e da trans-portação destes atores e espectadores durante o espetáculo, ao tempo presente, por meio de minha rememoração do acontecimento.

2. Performance Drag e seus espaços de performatividade

Na *performance*, o *performer* (artista cênico que realiza a performance) executa seu trabalho num *topos* cênico. Vamos considerar então que a *Drag-Queen* é o *performer* e que os seus *topos* cênicos sejam os locais e os momentos em que ela se apresenta. Se a *performance* é uma expressão cênica que deva ser realizada no aqui - agora, ao vivo, as *Drags* são um bom exemplo de atuação no que se refere ao ato de apresentar em palcos.

Popularmente, sabemos que as *Drags* são ícones da cultura LGBT. No início dos anos 90, as *Drags* passaram de *performar* nas noites e boates do mundo gay para os palcos dos ambientes heterossexuais no Brasil e no mundo, além de revolucionarem nas telas de cinemas, ganhando espaço na mídia e encenando espetáculos com grandes estrelas do cinema americano e brasileiro.

Essas variadas formas de registro não lhes tiram a característica de *performance*, pois as cenas dos espetáculos eram apresentadas em shows particulares, vendidos a empresas de pequeno e grande porte, ampliando ainda mais a divulgação do espetáculo a públicos não gays. Assim, estes espaços de apresentação se ampliaram para festas, formaturas, eventos e congressos, divulgando ainda a produção teatral Goianiense.

Mas ideologicamente, como as *Drags* pensam a respeito destes novos espaços que foram abertos a ela? Até que ponto elas estão inseridas ou se inserem neste mercado televisivo para corresponderem à exigência de novas criações? Até que ponto se “prostituem” para a mídia, em busca de um espaço para aceitação? Como lidam com a fragmentação (de suas *performances* e da identidade do artista), a fim de serem apresentadas para outros públicos, os quais podem não ter a pretensão de assisti-las? Em que lugar elas irão parar? Para todas estas perguntas, há respostas relativas. Ser reconhecido profissionalmente, evidentemente alimenta o ego de qualquer artista. Porém, quando o artista passa a ser rotulado e manipulado outros aspectos entram em questão.

Podemos refletir que na Antropologia já se discute a questão de *performance* de gênero, mas estão de certa forma fragilizada em função do devir artístico, pois quando se trata de *performance* de gênero, possa por alguns momentos não relacionar à representatividade do ato de ser e estar no mundo e seus processos de construção simbólica.

Richard Schechner (2012, p. 48) ao aproximar-se das qualidades do teatro não exclui outras formas de expressão, mas que se orienta a partir destas qualidades para seguir numa perspectiva de pesquisa de performance no campo cênico, usando o *game theory* por conseguir relacionar ambas as perspectivas. A interatividade do jogo é fundamental para que a performance aconteça numa relação de transformados e transportados tanto para os espectadores, quanto para quem joga.

Já Victor Turner (1974, p. 98) pensa que cada ritual é um processo pautado em um tempo, cujas unidades são objetos simbólicos e aspectos serializados da conduta simbólica. A partir destes dois pontos de intersecção, podemos pensar que os símbolos adequados às suas performances são elaborados de acordo com a apresentação ritualística que suas performances apresentam.

Assim, posso refletir que ao abrir esse leque de possibilidades, a performance *Drag-Queen* também se orienta nas qualidades do teatro e da representatividade, aliados aos estudos da teoria *Queer*, permeando também o campo da sexualidade e da teatralidade, pois nas Ciências Sociais e na Antropologia se discute a performatividade de gênero.

Neste sentido, podemos inferir que tais experiências fizeram com que os atores modificassem o espetáculo a cada momento, inclusive na tentativa de continuar com o mesmo após a morte do apresentador, mudando o nome do Grupo para “Trupe do Jú”.

3. Principais cenas/quadros

As cenas do show humorístico Jú Onze de 24 eram apresentadas em blocos, satirizando jornais, novelas, programas de TV. Faziam uma crítica à política brasileira (e goiana), entrevistas artistas ou personalidades importantes, além de dublagens de cenas de telenovelas.

Além disso, outro ponto bastante marcante do show são *performances* de atores *Drag-Queens*, com produções diferenciadas dos demais quadros. Percebe-se então que os quadros se aproximavam do teatro de revista, misto a um modelo de *talk show*, já que a ideia original se inspirava no apresentador e ator brasileiro, Jô Soares.

Podemos pensar estas intervenções como paródias de gênero, pois brinca e expõe os sujeitos ali presentes. A recepção do público variava de acordo com as provocações das *Drag-Queens*, pois no espaço teatral, as *Drags* eram personagens mais performáticos naquele cenário.

Estas provocações faziam com que o público recordasse de situações que reverberavam numa identificação coletiva em processos discriminatórios (inclusive do próprio grupo), propondo uma reflexão *a posteriori* do espetáculo.

Discriminações sobre intolerância religiosa, homofobia, violência verbal e física contra a mulher, e bullying eram a todo o tempo satirizados para que o público pensasse na situação a posteriori.

Temas como: a “bicha” afeminada que apanha de homens; a mulher feia que é espancada pelo marido; o evangélico que demoniza as religiões de matrizes africanas; homofobia dentro do universo LGBT, dentre outros eram em geral o repertório de sátiras apresentadas. As paródias de gênero são mais performáticas porque brincam com a imitação do próprio gênero, segundo Butler apud Sara Salih (2002, p. 93) aponta que:

Neste caso, deve ser possível encenar esse gênero sob formas que chamem a atenção para o caráter construído das identidades heterossexuais que podem ter um interesse particular em apresentar a si mesma como essenciais e naturais, de maneira que seria legítimo dizer que o gênero em geral é uma forma de paródia, mas que algumas performances de gênero são mais paródicas do que outras.

Estas críticas eram parodiadas na maioria das vezes por atores Drag-Queens, que eram dirigidos por Júlio Vilela. A direção optou por mediar a programação do espetáculo numa estrutura com esquetes de teatro, jornais informativos, dublagens, desfiles, dança e performance *Drag-Queens*, mediando ainda atrações de artistas convidados, divulgação de outros eventos e entrevistas com celebridades, lembrando o teatro de revista.

Adereços cênicos, construção corporal e géstica da *Drag*, figurinos sofisticados, maquiagem com verossimilhança ao feminino e perucas com cabelos naturais só foram se aprimorando à medida que se descobriam novas técnicas e possibilidades cênicas, pois no início de sua existência, os materiais eram aproveitados de suas experiências anteriores ou de figurinos que os próprios atores já tinham em casa, nem sempre evidenciando uma proposta de performance elaborada.

Na medida em que as técnicas se aperfeiçoaram, tais elementos foram aprimorando-se, tentando a cada espetáculo modificar tais elementos a fim do público não perceber a repetição de produção em cenas novas, assim como o cenário, que mudava a cada ano. Tais formas de representatividade Drag Queen utilizam de elementos da teatralidade para se performar com mais precisão.

O figurino, a maquiagem como máscara, os acessórios, calçados e principalmente o cabelo se fazem necessárias para a configuração deste sujeito que representa. O performer *Drag-Queen* também usa da

corporeidade masculina para dar vida a uma possível representatividade feminina, através de uma gama de gestos e posturas corporais.

Por fim, estes elementos observados serão categorizados dentro de toda a estrutura do espetáculo Jú Onze e 24, pois em seus quadros/cenas podem ser observadas tais aspectos que permeiam os conceitos e as performances apresentadas. Assim, recorro a Rosemary Lobert (2010, p. 106-107) quando apresenta o processo de espetáculo de Dzi Croquetes:

O espetáculo Dzi Croquetes se renovava noite após noite: texto, dança, roupas, personagens. Da concepção de um teatro visto como um elemento dinâmico do projeto do grupo surgia sua riqueza; no entanto manipulavam-se principalmente aspectos formais.

Outro ponto a ser observado é o momento pós-performance, onde alguns sujeitos não desligam de sua performatividade de gênero e por outro lado fixam seus repertórios e registram suas performances.

A partir da metáfora do leque e da rede proposto por Schechner (2012), elenco o leque da performance Drag a partir do Teatro na Antiguidade, observando a trajetória dos atores ao longo do tempo quando interpretavam personagens femininos nas tragédias e comédias Gregas, onde as mulheres tampouco eram inseridas no contexto teatral e não podiam participar da atuação.

Desta forma, inseridos nas observações da trajetória do homem que interpreta personagens femininos, podemos estabelecer uma linha evolutiva que passa pela Commedia Dell'arte, Teatro Oriental até chegarmos ao Teatro pós-moderno, com a inserção de técnicas de ilusionismo e uso da tecnologia mais o fator improvisação.

4. Em busca de uma provocação *queer* num espaço homofóbico².

O espetáculo “Jú Onze e 24” perturbou o teatro Goiano por tirar as *Drag-Queens* em seus espaços de performatividade cotidianas para serem inseridas sob o foco do palco. Com isto, se confrontam com o estranhamento, a repulsa e a empatia dos espectadores, ainda oriundos de uma visão social heteronormativa da sociedade. Segundo Richard Miskolci (2009, p. 156):

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade [...] é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle.

A recepção do público variava de acordo com as provocações das *Drag-Queens*, pois neste espaço teatral, as *Drags* eram personagens mais performáticos naquele cenário. Estas provocações faziam com que o público recordassem de situações que reverberavam numa identificação coletiva em processos discriminatórios, propondo uma reflexão a *posteriori* do espetáculo. Paul Ricoeur (2007, p. 55), traz reflexões sobre a tentativa ou busca desta memória:

Quanto ao par evocação/recordação, a reflexividade está em seu auge no esforço de recordação; ela é enfatizada pelo sentimento de penosidade ligado ao esforço; a evocação simples pode, nesse aspecto, ser considerada como neutra ou não marcada, na medida em que se diz que a

2 Termo utilizado para designar indivíduo que repulsa ou discrimina prática afetiva entre pessoas do mesmo sexo.

lembrança sobrevém como presença do ausente;
[...] a evocação já não é simplesmente sentida,
mas sofrida.

O processo de recordar, sentir, aproximar, distanciar ou de identificação era evocado através das provocações das performances e cenas apresentadas no palco são potencializadas com o trabalho das *Drags*. Pode-se afirmar que a rememoração da discriminação por gênero era cheios de significados nas performances *Drag-Queens*. Em linhas gerais, as *Drags* em suas performances animavam, reclamavam, ironizavam, debochavam, satirizavam e criticam a sociedade com suas normas e construtos hegemônicos calados em essencialismos.

Neste sentido precisamos entender a identificação e diferença como processos que não se separam, dependentes um do outro, numa construção simbólica e social, causando uma dependência material. A construção da identidade infere num processo que se opera no círculo da cultura, num contexto global de regulação e representação. Stuart Hall (2011, p. 10,16) aponta que:

Esta identidade marcada pela diferença tem símbolos concretos que ajudam a identificar nas relações sociais quem é, por exemplo, mulher e quem não é. Assim a construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e consequências materiais [...] O conceito de identidade é importante para examinar a forma como a identidade se insere no "círculo da cultura" bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com o discurso sobre a representação.

Ao pensarmos nesta representação socialmente construída, podemos inferir uma tentativa de calar estas minorias colocadas no lugar de

culturas subalternas por meio da exclusão, invisibilizando socialmente vários sujeitos marcados pela diferença, como homossexuais, negros e estrangeiros, por exemplo.

Talvez este seja o ponto mais revelador das paródias *Drag-Queens*: dar visão e voz a quem nunca foi escutado/visibilizado. Como estas minorias foram caladas? Como convivem com quem as invisibiliza? Como a hegemonia operou neste processo de representação? Não podemos afirmar que estas vozes estão permanentemente caladas, silenciadas mas sim, talvez ignoradas, na tentativa de desconstruir estes conceitos essencialistas. Retomo a Hall (idem, p. 81) que apresenta como a identidade e a diferença convivem:

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Hall (idem, p. 104, 106) ainda aponta como a identidade se opera nas rasuras e a identificação é sempre um processo que se opera por meio da diferença:

A identidade é um desses conceitos que se operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual questões-chave não podem ser sequer pensadas [...] A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. [...] Como todas as práticas de

significação, ela está sujeita ao jogo da *différance* [...] na produção de “efeitos de fronteiras”.

Estudos recentes *Queer* apontam para a análise das teorias feministas baseadas na oposição homens versus mulheres e também aprofunda os estudos sobre minorias sexuais, dando maior atenção à formação de sujeitos da sexualidade desviante como o travestismo, a transexualidade e a intersexualidade. Guacira Lopes Louro (2004, p. 38-39), nos explica que:

Queer pode ser traduzido como estranho, ridículo, excêntrico, raro ou imaginário [...] A expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados os homens e mulheres homossexuais [...] Representa claramente a diferença que não quer ser tolerada [...] Queer também representa, na ótica de alguns, uma rejeição ao caráter médico que estaria implícito na expressão “homossexual”.

O espetáculo fez com que artistas e público pensassem sobre discriminação, preconceito, direitos e deveres, políticas públicas e união homoafetiva, de acordo com Marques Matos, ator que interpreta a *Drag* Margoza Simpson:

As bichas tinham medo de se expor no dia a dia [...] No início dos anos 90 a polícia parava a gente na rua quando voltávamos do teatro, quando ainda montadas³... Até explicar que éramos artistas e não travestis era o maior custo [...] Não que travesti tem que ser parada na rua pra levar baculeijo, e os policiais não nos

3 Expressão no dialeto gay que traduz a caracterização total da *Drag*.

reconheciam como artistas. Estas situações [que pareciam ser] engraçadas eram levadas para o palco e provocava o riso. (Entrevista em 12/05/13).

Neste sentido, o espetáculo confrontou-se com a provocação do binarismo de gênero. Ao se travestir de mulher e realizar performances, quais as provocações recepitadas no público? Não há uma resposta pronta, pois a cada momento este espetáculo mostrou-se cada vez mais aceitável nos meios LGBT e na classe artística Goianiense.

Considerações Finais

Em muitos momentos, falar de atuação *Drag-Queen* na cidade de Goiânia parecia ser engraçado, divertido, tido apenas como entretenimento, mas não muito importante para alguns sujeitos quando ouviam que a intenção era de realizar exatamente esta pesquisa.

Tendo em vista o tabu em se falar de sexualidade e provocações de gênero no palco, tal pesquisa possibilitou dialogar sobre tais temáticas e seu momento performático a partir das apresentações performáticas das *Drag-Queens* presentes no espetáculo.

O que pude perceber e analisar a partir da pesquisa e da elaboração deste artigo, é que a experiência de ser *Drag-Queen* proporcionam uma vasta gama de conhecimentos e habilidades para o trabalho de ator-performer. Júlio Vilela foi um homem de seu tempo e questionou a importância de se questionar o gênero e as relações conflituosas em sua sociedade, na tentativa de mostrar estes sujeitos invisíveis.

As memórias sociais, os ritos de passagem, a transformação do espetáculo tem se transformado à medida que o público cativo se mostrava presente e forte. Apesar de usar do humor e seu fator trágico, por traz disto, existia uma aproximação de suas próprias inquietações enquanto público predominantemente gay.

Estas provocações feitas no palco deram subsídio para pensarmos numa memória para a produção de novos conceitos, linguagens e novas

formas que questionar tanto o teatro, quanto à atenção dada às minorias sociais.

Então, começo a questionar os estudos Queer: em que medida estas memórias sobre o espetáculo conseguem configurar uma (sub) cultura de sociabilidade gay em Goiânia? Até que ponto a Arte do Teatro tem sua força política no enfrentamento às políticas públicas ou servem apenas para entretenimento? Há uma politização nas performances da *Drag*? Não há uma resposta pronta. De fato usar o teatro como local de aceitação de sujeitos discriminados foi uma ótima percepção e incrível sensibilidade de Júlio Vilela e de todos os bailarinos e atores que participaram do elenco.

Referências

DODEBEI, Vera. Memória, Circunstância e movimento. In: **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre a memória social. In: **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

LOBERT, Rosemary. **A palavra Mágica: a vida cotidiana dos Dzi Croquetes.** São Paulo: Unicamp, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004.

MISKOLCI, Richard. **A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização.** Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun 2009.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2012.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

Pacto nacional pela idade certa: promovendo discussões acerca do gênero, da sexualidade e das diversidades na infância através de artefatos culturais

Ariana Souza Cavalheiro¹
Joanalira Corpes Magalhães²

Introdução:

Tendo em vista as discussões entorno da diversidade, gênero e sexualidade, apresentamos enquanto proposta para esta pesquisa, uma análise dos artefatos culturais³ que compõem o kit destinado as/os professoras/es participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, o qual, visa garantir e assegurar a alfabetização das crianças até seus oito anos de idade. As/os professoras/es alfabetizadoras/es participantes deste programa recebem uma formação durante

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação - PPGEDU pela Universidade Federal do Rio Grande/ FURG. Coordenadora. arianacavalheiro@gmail.com – Bolsista FAPERGS. Integrante do Grupo Sexualidade e Escola – GESE.
 - 2 Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta do Instituto de Educação, FURG, joanaliracm@yahoo.com.br Orientadora. Pesquisadora do Grupo Sexualidade e Escola – GESE.
 - 3 Nessa perspectiva, as revistas, programas de televisão, músicas, imagens, livros, filmes, jornais, dissertações/teses, entre outros são considerados artefatos culturais, pois foram instituídos dos resultados de uma construção social. (SILVA, 2004 apud in RIBEIRO, 2011. p. 61).

dois anos, com orientações de como deve ser desenvolvidas as atividades de alfabetização, avaliações, atividades práticas, planejamentos e utilização dos materiais didáticos oferecidos pelo MEC.

Segundo o caderno *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 14*, destaca ser de suma importância a formação continuada para que estas/es professoras/es estejam, devidamente capacitadas/os e preparadas/os, pois “à medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2012. p. 8).

Seguindo a leitura destes documentos de formação, é possível perceber a atenção destinada pelo MEC para tratar das discussões que possibilitem pensar sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade, refletindo sobre a construção de um currículo multicultural, onde, será possível compreender as diferenças, a valorização de cada especificidade, seja ela, cultural, linguística, étnica ou de gênero.

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de

4 BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 57 p.

estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (BRASIL, 2012. p. 14).

Com base nestas questões e outras tensões que nos inquietam, nos debruçamos sobre esta pesquisa levando em consideração como estes artefatos culturais estão emergindo na sala de aula com a intenção de problematizar e discutir estes temas com o público infantil. Pensando como estas/es professoras/es estão trabalhando ou possibilitando discutir estas temáticas no ambiente da sala de aula, e fora dela.

Apresentando alguns entendimentos

Apresentamos a escola como um espaço relevante para discutir estas temáticas, entendendo que estas estão presentes no dia-a-dia e não há como deixar essas questões do lado de fora. Pensando assim, entendemos que o conjunto dessas reflexões indica que, “nos dias atuais, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboches ou indignação” (CAMARGO, 1999. p. 43). Neste aspecto, buscamos identificar a relação de gênero e sexualidade utilizando os livros *Infantis* como estratégia para um contato mais próximo das linguagens infantis. Segundo Camargo (1999):

A escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos. Atualmente, esfacelada por uma série de motivos, a escola contém espaços de resistência, em que a criatividade e a sensibilidade representam possibilidades de problematização de seu papel (p. 43).

Segundo Louro (2007) “fica evidente, que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre as instituições sem que se lance

mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (p.89). Neste sentido, nossa pesquisa terá seu foco central nos livros infantis os quais a partir dos Estudos Culturais, são potentes artefatos que permitem discussões e reflexões acerca de seus materiais. Olhamos para estas ferramentas como peças norteadoras as quais se propõe a incluir a criança na participação de discussões sobre os temas aqui propostos. Cabe pensar sobre o entendimento que a criança já estabeleceu sobre as discussões de gênero, sexualidade e a diversidade, oportunizando a elas pensar e refletir sobre estas construções que constituem o ambiente no qual se relacionam entre si.

Tratar de temas como estes, esbarram em propostas curriculares que pensam os corpos somente biológicos, naturalizando questões ligadas à sexualidade e a comportamentos referentes ao gênero. Ainda hoje é possível observar professoras/es que estabelecem suas discussões acerca de corpos biológicos, trabalhando o corpo por partes, apresentando diferenças biológicas entre masculino e feminino. Discussões sobre sexualidade, pautadas na higiene e saúde, dando ênfase as características comportamentais que diferem meninas e meninos.

Para entender melhor como essas discussões estão presentes no referido programa, uma análise prévia nos permitiu observar que dentre os 30 livros que compõe um dos três Acervos Complementares destinados as/os professoras/es, dez livros apresentam uma proposta voltada para pensar sobre corpo, gênero, sexualidade e diversidade.

Analizando os artefatos

É possível discutir a partir da seleção destes cinco livros⁵, temáticas como diversidade cultural, a constituição familiar, representações de gênero, características que são representadas as meninas e os meninos.

5 Estes Livros compõe a caixa B, do Primeiro Ano da Educação Básica. Os títulos selecionados foram, O menino Tito, Animais e Opostos, Família Alegria, Gente de Muitos Anos, Carta do tesouro, De mãos dadas às crianças de todas as partes do mundo, O grande e maravilhoso livro das Famílias, Os feitiços do Vizinho, Beijo de Bicho.

É necessário possibilitar debates sobre a configuração das identidades por meio de livros infantis, os quais estão presentes na construção desses sujeitos infantis através de suas trocas singulares, convívio entre pares, diversidade e expressão. Segundo Hall (2011, p.12) o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades.

Neste contexto, entendemos que os livros Infantis podem ser utilizados como uma ferramenta para tratar destes temas os quais muitas vezes não são vistos como de fácil abordagem. Levando ainda a um entendimento da formação sociocultural arraigada a um pensamento heteronormativo e adultocêntrico, não se permitindo pensar e refletir sobre outras possibilidades. Assim nos questionamos a pensar de que maneira a/o professora/or dos Anos Iniciais pode promover esta discussão junto às crianças? Visto que é possível proporcionar uma problematização acerca das diferentes representações de gêneros, diversidade e sexualidades a partir destes livros, e também de outros materiais.

Assim, a criança tem possibilidade de conviver com as decisões coletivas [...] esse ideário acena para as múltiplas dimensões de didática, cujo papel não é apenas buscar novos procedimentos de ensino como meio de facilitar o trabalho de educador e da educadora e a aprendizagem [...] mas considerá-lo no contexto em que foram gerados que envolve a visão de ser humano, de sociedade e de conhecimento. (CANDAU *apud* in CAMARGO, 1999. p. 46).

Para Connell (*apud* in LOURO, 2007) no gênero, a prática social se dirige aos corpos. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas, representadas e trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Louro (2007) busca-se intencionalmente, contextualizar o que se firma ou se supõe

sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (p.22). Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. (p.23). A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. (p.24).

Para Hall (*apud* in LOURO, 2007) o gênero institui a identidade do sujeito assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, também são exemplos. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais constituem-se, ao mesmo passo que constituem os gêneros. Neste viés apresentamos aqui a diversidade como fruto das discussões acerca dos gêneros, entendendo a mesma como construção histórica gerada a partir das diferenças culturais e sociais. Diariamente, é possível perceber questionamentos sobre a diversidade, mas principalmente no ambiente escolar. Segundo Gomes (2007):

[...] do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.(p.17).

Todavia, é possível pensar nas histórias infantis como um recurso encorajador que permite as crianças encarar os problemas vivenciados

cotidianamente referentes às relações de gênero, diversidade e sexualidade, possibilitando a elas estabelecer as relações entre a literatura e os acontecimentos que as cercam.

Como mencionamos os livros logo apresentados compõe o Acervo Complementar do 2º do 1º Ano do ensino fundamental, composto por trinta livros. Onde buscou-se nesta seleção priorizar aqueles que apresentam possibilidades de discussões acerca da diversidade, gênero e sexualidade.

- **De mãos dadas:** é uma adaptação, em linguagem simples, dos dez princípios da Declaração Universal dos direitos da Criança. Autora – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.
- **Os feitiços do vizinho:** narra por meio apenas de imagens, uma história de encontros e descobertas entre pessoas muito diferentes, tanto na cor da pele, como no vestuário, no cabelo, etc. Assim a obra tenta representar, nos personagens, as características multiétnicas da população brasileira. Autora – Sonia Junqueira.
- **O menino Nito: então, homem chora ou não?:** Afinal, homem chora ou não? Na história contada na obra, o personagem Nito chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que “homem não chora”, oportuniza ao leitor refletir sobre as questões de gênero, explorando principalmente os papéis sociais do homem e da mulher. Autora – Sônia Rosa.
- **Carta do tesouro para ser lida às crianças:** trata dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, sexual, de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Autora – Ana Miranda.
- **O grande e maravilhoso livro das famílias:** trata das mudanças atuais no conceito de família e da diversidade cultural, religiosa, econômica e social das famílias contemporâneas. Apresenta uma família típica e expõe, em seguida, treze aspectos que compõe diferentes características das famílias, a

exemplo de composição, moradia, escola, trabalho, lazer, culinária, costumes, etc. Autora – Mary Hoffman.

É importante refletir sobre algumas questões que se apresentam nos livros como naturalizadas, ou demarcando as identidades de gênero, como as únicas possibilidades de se viver a sexualidade. Assim nossa pretensão com essa escrita foi mostrar através dos livros, que estes artefatos culturais, são uma grande ferramenta para auxiliar na prática pedagógica.

Talvez a intensão do PNAIC, com a escolha deste material, seja diminuir ou até mesmo acabar com a discriminação, preconceito, abuso, ou qualquer tipo de violência que possa prejudicar a constituição da identidade da criança. Na medida em que se reestrutura nossa sociedade, faz-se necessário trazer para dentro dos espaços educativos, possibilidades que aproximem as crianças desses assuntos, os quais por muitas vezes são vivenciadas por elas mesmas. Assim não paramos nossas análises por aqui, entendendo o quanto ainda é necessário se falar em educação para a diversidade sexual e de gênero.

Metodologia

O artigo destina-se a uma análise dos livros infantis que compõe os Acervos Complementares do material destinado as/aos professoras/es, os quais é possível perceber uma aproximação maior com os temas de gênero, sexualidade e diversidade. Nossa ferramenta para produção de dados, além da análise destes artefatos será o grupo focal, onde as narrativas serão analisadas sob um viés pós-estruturalista, buscando perceber de que maneira se estabelecem as discussões dentro do programa e da formação das/os professoras/res.

Nossa proposta é acompanhar o Ensino Fundamental, onde se destina este Programa, tendo como grupo focal as/os participantes da formação continuada proposta pelo PNAIC, sendo está ofertada pela Secretaria de Educação do Município aqui da Cidade de Rio Grande.

Pensando em uma forma interdisciplinar e contextualizada, na qual o professor possa relacionar e estabelecer um contato histórico com as relações de diversidade, gênero e sexualidade. A literatura infantil, como recurso lúdico carrega consigo diversas finalidades como estimular a leitura, formar leitores e promover desde cedo o contato com a arte. É neste momento de imaginar e interpretar que as crianças vão construindo habilidades, entendimentos, conhecimento e aprendizagem.

Para Abramovich (2009):

A literatura (...) é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo). [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em que as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. (p.14).

Pensando assim, abordaremos a literatura utilizada como recurso, que aproxima as crianças dos temas diversidade, gênero e sexualidade e que pode modificar este cenário de rejeição, e inadequação nas atividades exercidas por parte das crianças, às caracterizando como atividades de Meninos e atividades de meninas. Louro nos diz que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admitam que existem muitas formas de se viver o gênero e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade; afasta-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO e GOELHER, 2010. p. 43-44).

Segundo Camargo (1999. p. 39) ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola são consideradas como não-sadias, pois estimulam precocemente a sexualidade da criança. Neste projeto buscarei discutir a sexualidade como uma questão social, ética e moral, perpassando pelas relações de liberdade individual, autonomia e respeito por si e pelo outro, em um ambiente singular e/ou plural. Neste aspecto, buscamos identificar a relação de diversidade, gênero e sexualidade utilizando os livros *Infantis* como estratégia para um contato mais próximo das linguagens infantis. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado pelo MEC, considera que:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos [...] A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as

crianças fazem em seu corpo. (BRASIL, 1998. p. 18).

Nesta perspectiva, levaremos em consideração se as/os professoras/es estão se permitindo inovar, criar, utilizar-se da literatura infantil, não apenas para distrair, recrear ou passar tempo, mas sim possibilitar esta relação das crianças com a leitura, as discussões, problemáticas e o entretenimento.

Considerações parciais

A pesquisa aqui apresentada é resultado parcial da dissertação em andamento pelo Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande. Em decorrência apresentamos apenas as análises iniciais dos artefatos, que nos permitiram perceber de que maneira o programa PNAIC aborda as temáticas de diversidade, sexualidade e de gênero, em seu contexto. Trazendo a proposta de articulação por meio da leitura e interação com o público infantil.

Tencionamos em apresentar o quanto a literatura é importante para a discussão dos temas de gênero, sexualidade e diversidade, mesmo sendo estes tidos como tabus nas séries iniciais. Na medida em que se reestrutura nossa sociedade, faz-se necessário trazer para dentro dos espaços educativos, possibilidades que aproximem as crianças desses assuntos, os quais pro muitas vezes são vivenciadas por elas mesmas.

Felipe (2013) nos diz que:

(...) cabe referir que provavelmente o pouco conhecimento sobre gênero e sexualidades seja um dos motivos fundamentais pelos quais os profissionais do campo da educação continuam ensinando e regulando, “discretamente” (às vezes nem tanto!) maneiras mais “adequadas” de meninos e meninas se comportarem. Problematizar e estranhar as formas de lidar

com as crianças, especialmente no que se refere às questões de gênero, talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas de forma um pouco diferente e menos preconceituosas (p. 41).

De acordo com a citação acima, já não basta dizer-se que a sexualidade é ensinada no momento em que as crianças aprendem as partes do seu corpo, a distinção dos gêneros no momento em se divide o que é para meninos e o que é para meninas. As diversidades são encontradas e vivenciadas cotidianamente e diariamente por cada um de nós. Faz se necessário possibilitar debates sobre a configuração das identidades por meio de livros infantis, os quais estão presentes na construção desses sujeitos infantis através de suas trocas singulares, convívio entre pares, diversidade e expressão. Segundo Hall (2011, p.12) o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices** / Fanny Abramovich. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 1998. 3v.: il.

BRASIL, **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC, 1997. 142p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professor no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 57 p.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Sexualidad (s) e infância (s): a sexualidade como um tema transversal**/ Ana Maria Faccioli de Camargo, Claudia Ribeiro; coordenação Ulisses F. Araújo. – São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. – (Educação em pauta: Temas Transversais).

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada, (organizadoras.)/ **Infâncias, gêneros e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

FOLLADOR, S. F. H. **A contação de histórias como elemento necessário na construção do leitor**. In. Caminhos reflexivos da pesquisa docente / Darli Collares, Carime Rossi Elias (Organizadoras). – 1. Ed. – Curitiba: Honoris Causa, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo** / Nilma Lino Gomes; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado 04/11/2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. Ed. 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

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

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. In: **Revista Estudos Feministas**. - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Ed. 19 [2]. Maio/Agosto, 2011. Acessado em 15/08/2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1708>

A transversalidade das desigualdades de gênero nos livros didáticos de Ciências e Biologia

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva¹
Gabriela Almeida Diniz²
Lauana Araújo Silva³

Introdução

Na contemporaneidade é inegável a premissa de que as relações de gênero, os corpos e as sexualidades permeiam o cotidiano escolar e as práticas educativas. Tal premissa, pelo menos nas últimas três décadas no Brasil, tem sido ratificada pelas experiências e vivências escolares, pelos estudos e investigações resultantes dos estudos de gênero, sexualidade e educação, dos estudos feministas e de seus campos de entrelaçamento e por programas, ações, políticas e publicações dos Ministérios da Educação e da Saúde. Vale ressaltar ainda que a premissa assinalada

1 Profa. Adjunto II da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Líder do Grupo de Pesquisa de Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. E-mail: elenitapinheiro@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Membro do Grupo de Pesquisa de Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. E-mail: gadiniz2@yahoo.com.br.

3 Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa de Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. E-mail: lauana2000@hotmail.com.

também está presente em ações e publicações de organismos internacionais como, por exemplo, da Unesco.

Se compreendermos a escola como espaço de produção de subjetividades e de constituição de gêneros e de sexualidades, entenderemos que, nela, processos de produção sujeitos são desencadeados. Ferreira (2006, p. 72), acerca da escola afirma que ela “[...] também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem”.

Há, portanto, na afirmação de Ferreira (2006), a mobilização de intencionalidades colocadas na e pela escola. Parte da sociedade, a escola carrega marcas, e, ao mesmo tempo, mobiliza-se para uma produção própria e particular. Desse modo, no espaço da escola, há elaborações de práticas específicas que colocam em circulação modos de existências. Modos que podem contribuir para a manutenção do *status quo* (reprodução) ou para a transgressão e criação (produção) de possibilidades diversas do existir como homens, mulheres ou nenhuma dessas possibilidades. Defendemos então que na organização escolar, na dinâmica do trabalho pedagógico em sala de aula e no Livro Didático (LD) pode haver manutenção, produção e/ou fabricação de identidades e diferenças entre os gêneros.

Tal defesa alicerça-se no fato de que a escola tem recebido, desde a sua estruturação, a tarefa de participar de processos formativos dos sujeitos aos quais a ela estão destinados e fazer circular e produzir conhecimentos escolares que apresentam o mundo e os modos de estar no mundo. Nessa dinâmica, a escola dialoga com vários espaços e campos de saberes com o objetivo de produção e alcance de suas finalidades. Esse diálogo se concretiza por meio das atividades de ensino, das práticas, dos projetos, das ações e dos materiais que são colocados em circulação para e na escola.

Consideramos que o LD tem grande importância no ambiente escolar e reconhecemos que, tradicionalmente, ele representa um dos materiais mais utilizados por professores/as na área das Ciências Naturais. A importância do LD na educação brasileira está associada

tanto à dimensão do resultado de uma das políticas públicas de maior investimento em termos de financiamento do governo federal no Brasil (SILVA, 2013) quanto ao seu uso como suporte ao trabalho de professores/as e alunos/as em salas de aulas, e, quanto ao modo como opera com sentidos e significados dos conhecimentos e realidades que veiculam por meio dos conhecimentos escolares que produz.

Neste sentido, a partir dos Estudos Culturais (EC), tomamos o LD como produção cultural e como dispositivo, uma vez que defendemos que eles veiculam e fazem circular sentidos e significados por meio dos saberes e conhecimentos neles contidos. O livro estabelece posições e identidades dos sujeitos no mundo. Os LDs de Ciências e de Biologia, por exemplo, ao apresentarem o corpo humano por meio de sua anatomia e fisiologia, participam do processo de disseminação e construção de gênero e de sexualidades, pois eles posicionam e dizem o que, nesta área disciplinar, é o corpo e a sexualidade considerada válida, saudável e patológica. O mecanismo anatômico e fisiológico do organismo humano presente nos LDs constitui modos de operarmos com as sexualidades e o gênero. Neste sentido, os LDs produzem e normatizam saberes e jeitos de ser e estar de homens e mulheres, e, assim, atribuem sentidos e modelam o que é/como é ser menina ou o que é/como é ser menino, como esses/as devem viver e experimentar seus corpos e seus desejos e prazeres.

Note-se que já anunciamos/denunciamos ensinamentos dos LDs do campo disciplinar em estudo: eles ensinam o que é e como é ser menina ou ser menino. Portanto, neles não há espaço para o duplo, a fronteira, ou seja, eles ensinam a conformação do organismo homem ou mulher, e, ao mesmo tempo, quando apresentam outras conformações de corpos/organismos, o fazem nos capítulos dos livros de Biologia destinados às aberrações ou às síndromes genéticas.

Os estudos de gênero e a educação escolar

A definição de papéis sociais para homens e mulheres pautada em características sexuais (biológicas) predominou por muitos séculos nas sociedades ocidentais. Tal definição respaldava práticas discriminatórias

baseadas nas diferenças sexuais (determinismo biológico) construídas, primordialmente pelo discurso das ciências biomédicas que elaborava normas e explicações para a construção de modelos e comportamentos de mulheres e de homens. Assim, o processo educativo atrelado a um conjunto de tecnologias e dispositivos foi elaborado para justificar e explicar práticas e condutas sociais e culturais acerca dos corpos, de modo a delimitar o que é o masculino e o feminino. Tais práticas e condutas foram arquitetadas e produzidas de modo que uma era dependente da outra, o que significa dizer que a produção do feminino foi realizada em uma intrínseca relação com o masculino, fazendo desaparecer qualquer outra possibilidade de existência. Vê-se instituir a produção de homens e mulheres centrada na distinção dos sexos.

Scott (1995) assinala que a criação da categoria gênero teve o intuito de ressaltar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Assim, ela explica que a emergência do conceito gênero nos anos 1970, pelas feministas norte-americanas, estava associada a formas e estratégias políticas de combate aos processos de discriminação e extremo preconceito experimentados pelas mulheres. A luta feminista desencadeou estratégias políticas para fazer emergir e assegurar as discussões e questionamentos acerca do que viviam as mulheres em espaços e ambientes com severas ressalvas a estes estudos, como o espaço acadêmico. A emergência do conceito gênero como categoria de análise é, nos termos propostos por Scott (1995), uma das estratégias utilizadas pelas feministas para problematizar os *símbolos culturais*, os *conceitos normativos*, as *instituições*, a *organização social* e as *identidades subjetivas* como formas e instâncias produtoras das relações de gênero. Desse modo, o conceito gênero também buscou discutir e reler politicamente as esferas do público e privado na produção social e histórica do gênero.

Para Auad (2006) o conceito gênero refere-se a um conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Nestes termos, Louro (1997) defende que este conceito não significa que há uma maneira pré-determinada que decida o que é ser homem e o que é ser mulher, ou seja, não se deve considerar que há papéis masculinos e

femininos, pois pensando assim, “[...] não conseguiríamos examinar as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades como também as complexas redes de poder que [...] constituem hierarquias entre os gêneros”. (LOURO, 1997, p.24).

O que as autoras mencionadas afirmam nos possibilitam pensar que a construção e as aprendizagens acerca do que é ser homem e do que é ser mulheres e processam em diversas instituições sociais em tempos e lugares específicos, como também defende Meyer (2008). Para forjar tais aprendizagens, um conjunto de materiais e produções é utilizado, dentre elas, os livros didáticos. Faz-se relevante alertar, dado o caráter permanente das aprendizagens, portanto, da atuação sobre os corpos dos sujeitos, que estas ocorrem em processos contínuos, construídos em práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, por meio dos quais o conceito gênero se firma, uma vez que,

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. (LOURO, 1997, p. 23).

A perspectiva histórica, social e cultural que Louro aponta, inevitavelmente, assinala para a dimensão do poder na qual a categoria gênero é forjada. Se o gênero é construído nas instituições e práticas sociais, a Escola pode então ser pensada como espaço generificado. Nela se aprende a olhar, a ouvir, a falar e a calar e a preferir (LOURO, 1997, p.61).

Cabe, entretanto, pontuar que os estudos de gênero e educação são relativamente recentes. No território brasileiro, eles começam a se consolidar a partir da década de 1980, trazidos especialmente como resultado das lutas dos movimentos sociais organizados (inicialmente, o feminista) em seu entrelaçamento com o espaço acadêmico

(universidade, pós-graduação). A força com a qual o debate percorre o espaço da educação escolar é refletida na atenção e formulação de programas, propostas e diretrizes curriculares no âmbito das políticas públicas de educação e das práticas educativas, nesta última ainda com menor impacto. A instalação da noção da educação como direito, resultante do debate produzido em conferências e acordos internacionais na década de 1990 em todo o mundo, fez emergir várias iniciativas para a efetivação desse debate no cenário educacional brasileiro.

Neste contexto, destaca-se a formulação e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e dela a produção de diretrizes curriculares e materiais de orientações curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A temática das relações de gênero no ambiente escolar passa a ser defendida como necessária para a formação dos estudantes, fato reconhecido e legitimado por documentos oficiais posteriores aos PCNs (1997), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010. No entanto, apesar da prescrição, entendemos que uma das formas de trabalhar a perspectiva de gênero e de sexualidades na escola é por meio da atenção e análise das (in)formações contidas no material didático mais utilizado nesta instituição social, que é o livro didático. Nos tópicos a seguir apresentaremos o processo metodológico do estudo que realizamos e relatamos neste texto.

O percurso do trabalho

O que aqui apresentamos resulta de dois trabalhos de conclusão de curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (modalidades Licenciatura e Bacharelado). Ambos os trabalhos, de natureza qualitativa, utilizaram como fonte coleções de livros didáticos de Ciências e de Biologia, respectivamente, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. De modo igual, foi realizada a análise documental. Em paralelo à leitura dos livros didáticos, também foram lidos documentos oficiais como os editais do Programa Nacional do Livro Didático- (Ciências/2011 e Biologia/2012); os Guias do Livro Didático (Ciências/2011 e Biologia/2012). A leitura dos guias nos conduziu às

obras aprovadas nos PNLDs 2011 e 2012. O levantamento da coleção de Biologia, ensino médio, mais adotada na cidade de Uberlândia foi realizado por meio do acesso ao portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Quanto às coleções mais adotadas de Ciências, anos finais do ensino fundamental, foi realizado junto à Superintendência Regional de Ensino da cidade de Ituiutaba-MG.

Fizemos uso da análise documental das obras entendendo-a como estudo que tem no documento seu material primordial. Acerca da ideia de documento, Macedo (2000) aponta-o como recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa, indispensável para um tipo de investigação que se preocupa com a produção de sentidos e significados culturais, revelando novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundando-a.

Apresentamos a noção de livro didático como produção cultural e como dispositivo, e, agora, o tomamos também como documento. Defendemos que nenhuma destas possibilidades é incompatível e informamos que nosso entendimento é o de que o LD apresenta grande complexidade, pois pode assumir número variável de funções. Desse modo, o LD apresenta prescrições aos leitores e às leitoras, reporta-se a tempos históricos diferentes e assenta-se no presente para estabelecer diálogos com os seus/as usuários/as diretos/as – docentes e discentes – e, assim, é tomado como documento histórico.

Para o procedimento da análise foram localizadas as imagens e sistematizadas as informações a fim de que pudéssemos apreender nelas os ensinamentos sobre gênero nas seguintes coleções: *Ciências – Nosso Corpo* (2011), adotada por 34% das escolas; *Ciências – O meio ambiente*, (2011), adotada por 27% das escolas; *Ciências Naturais – Aprendendo com o cotidiano*, (2009), adotada por 24% das escolas. A coleção de Biologia foi *Bio* (2012) adotada por 33,33% das escolas.

As imagens e as relações de gênero nas coleções didáticas

A preocupação com a discussão e apresentação das relações de gênero se faz presente nos documentos oficiais que organizam e orientam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em nosso país.

Tal preocupação é revelada nos princípios gerais do Edital 2011, quando este reafirma que, no âmbito Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), a formação no ensino fundamental obrigatório no País, envolve:

[...] promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. (BRASIL, 2009, p.34).

No edital do PNLD/2014, para o ensino médio, apresenta este mesmo princípio, assinalando-o “como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania”(BRASIL, 2010, p. 53). Os editais então pontuam claramente a dimensão do gênero e da sexualidade como elementos para análise das obras didáticas submetidas.

Além das questões de gênero e de sexualidade estarem expressas nos editais, estas também estão materializadas nos critérios traduzidos na ficha de avaliação pedagógica dos livros submetidos aos editais supracitados. Como é possível verificar o que expressa o critério a seguir:

Serão excluídas do PNLD 2011 as coleções que: veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos [...]. (BRASIL, 2009, p.38 e BRASIL, 2010, p. 31).

Outro critério destes editais, referente “aos preceitos éticos e de construção da cidadania”, afirma que os livros didáticos não devem “[...] veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem social e/ou local, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação)”. (BRASIL, 2010, 40).

No entanto, nem sempre é possível verificar o alargamento do estabelecido pelos critérios dos editais, o que significa dizer que, nas análises dos LDs estudados, foi observada a predominância de imagens de homens em detrimento de imagens de mulheres. Nas coleções didáticas de Ciências foi constatado que 48% das imagens contêm homens/meninos, 33% das imagens contêm mulheres/meninas e 19% imagens contendo homens e mulheres.

O LD de Biologia analisado, em seu volume 2, dedicado às questões relacionadas ao ser humano, apresenta poucas imagens de pessoas. E, ainda, muitas imagens não se apresentam de corpo inteiro. Observou-se assim um reduzido número de imagens e dessas 14 são de homens, sendo nove representações de homens cientistas, não tendo sido retratada nenhuma cientista mulher. Esse fato também foi retratado nos estudos de Bordini e Soares (2008) e de Martins e Hoffman (2007).

Louro (1997) indica que tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece se perceber o não dito, aquilo que é silenciado, pois o omitido não possibilita a discussão, o enfrentamento ao poder, e assim fortalece as relações de poder desiguais, predominantes e hegemônicas. Desse modo, a representação de homens e mulheres em número de imagens nos parece significativo quanto ao silenciamento e à marcação da posição de homens e mulheres, portanto, da posição de gênero. Se, em termos estatísticos, a população brasileira tem maioria feminina, como demonstram dados de censo da população brasileira, estranhamos a pouca representatividade das mulheres nas obras didáticas.

De outra parte, entendemos que para além do quantitativo de homens e mulheres, se faz importante e necessário problematizarmos o modo como as questões de gênero são veiculadas e localizadas nas obras didáticas. A esse respeito foram localizadas situações que associam mulheres e homens ao que, hegemonicamente, são a eles e elas

colocados como destino. Ou seja, aliado às imagens das mulheres localizamos profissões, classicamente atreladas como próprias às mulheres. No tocante às ocupações de homens as profissões apresentam atividades diversificadas. Assim, começamos a perceber um direcionamento dos livros analisados na reafirmação de posições de homens e de mulheres no que diz respeito às profissões.

As imagens produzem sentidos sobre os sujeitos, e, assim, constrói o “real”. As ocupações/profissões relacionadas a homens e mulheres e as valorizações sociais veiculadas por meio das imagens produzem e reproduzem modos de ser homem e de ser mulher. As ocupações/profissões relacionadas às mulheres, que constroem o significado do que é ser mulher a colocam em oposição ao homem em todos os livros analisados. No caso das atividades relacionadas ao esporte: o homem/menino faz força, já a mulher/menina faz alongamento ou só possui músculos desenvolvidos para a sensualidade. As meninas possuem uma postura correta durante as refeições, se cuidam, cuidam de animais domésticos, cuidam dos meninos, enquanto eles comem errado, sentam sem postura, se machucam e são cuidados por elas.

Atividades relacionadas com aparelhos eletrônicos relacionam-se, majoritariamente, com meninos/homens. Nas profissões, o homem está no ambiente externo ao lar, sendo juiz, bombeiro, operário, controlador de tráfego, já a mulher cuida da casa, fazendo compras, cozinhando e cuidando dos filhos. Na área da saúde o homem é sempre o médico, já a mulher aparece apenas em uma ilustração, de todos os LDs analisados, exercendo essa profissão. Porém, em muitas imagens a mulher é a enfermeira, a agente de saúde ou ainda aparece cuidando do outro com carinho.

Associar o ambiente doméstico ao feminino parece algo naturalizado nos livros. Nos estudos de Martins; Hoffman (2007) 82% das imagens contendo mulheres as representam como donas de casa. Nos estudos de Casagrande; Carvalho (2006) afirma que os alunos e alunas aprendem através das inúmeras imagens dos LDs que o cuidado com a família e com o lar é uma tarefa feminina. Bordini e Soares (2008) argumentam que, apesar das desconstruções de fronteiras, os LDs continuam associando as profissões domésticas às mulheres.

Esses resultados mostram uma concepção dicotômica entre os gêneros, marca do pensamento moderno, onde há sempre dois polos, e um é superior e domina o outro (LOURO; 1997). A dominação ou superioridade masculina numa sociedade patriarcal, machista, é evidenciada pela subordinação da mulher, ela trabalha no ambiente privado enquanto o homem pode dominar o ambiente externo.

Com o intuito de perceber com mais profundidade as concepções de gênero veiculadas nos livros, analisamos os personagens que ganham destaques dentro do campo científico. Nos três LDs de Ciências analisados, há um total de 20 personalidades que aparecem nas ilustrações com destaques. Destas, apenas quatro são associadas às mulheres, que mesmo em evidência continuam ocupando lugares destinados pela concepção de “anatomia-destino” (LOURO, 1997, p.33), pois são musicistas (Veronica Villaroel), mães (Tétis –mãe de Aquiles), professoras/cuidadoras (Helen Keller). Já no LD de Biologia analisado, são apresentadas nove imagens de cientistas sendo todos homens o que reitera uma posição que retira a mulher, da ciência e da atividade científica.

As críticas feministas mostram que há uma profunda desigualdade entre mulheres e homens, sendo que eles “apropriam-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se obviamente, à educação e ao currículo” (SILVA, 2007, p. 92), e, completamos ao livro didático como produção cultural vinculada à política de currículo. De acordo com o autor e a teoria crítica feminista, essa análise da desigualdade de gênero está centrada na transformação das instituições e formas de conhecimento, de modo que as mesmas possam refletir os interesses e as experiências das mulheres e não apenas ao acesso à educação como ocorria anteriormente. Analisando o modo de organização do mundo social, Silva (2007) afirma que

As análises feministas mais recentes enfatizam, de forma crescente, que o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento. [...] os arranjos sociais e as formas de conhecimento são aparentemente humanos: eles refletem a

história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. (SILVA, 2007, p. 93).

Desta maneira precisamos questionar constantemente “precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social”. (SILVA, 2007, p. 93).

No trabalho com a coleção de Biologia, detectamos que os esquemas do corpo humano do volume 2 representam o discurso do corpo biomedicalizado e fragmentado, uma mostra de como o LD conserva a noção da ciência pautada em características do racionalismo cartesiano. Tais características dizem respeito, por exemplo, à necessidade de um método de conhecimento que pressupõe a decomposição dos “objetos em partes menores e mais simples para se entender o todo, desconsiderando que esse entendimento não corresponde à realidade, mas sim à representação que se faz desta”. (ARAÚJO, 2012, p. 42).

Na coleção de Biologia, os esquemas/modelos encontrados representam os corpos, geralmente, sem feição, às vezes o rosto não é representado, mostra-se apenas o tronco ou parte dos membros, como é visto nas imagens a seguir, retiradas do volume 2 e 3 da coleção analisada:

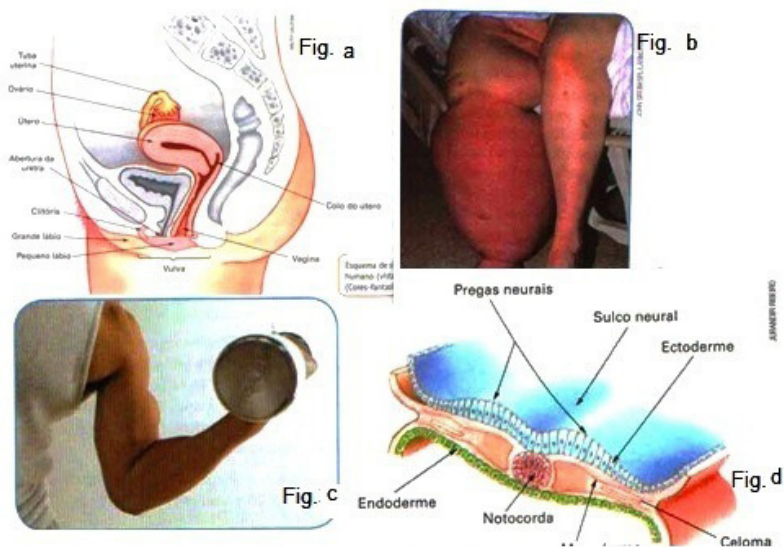


Fig. 6- LOPES,S ; ROSSO. S. Bio. V.2,3. São Paulo: Saraiva, 2011.

Apesar de existirem imagens do corpo humano, numa perspectiva macroscópica, ainda assim ocorre um “apagamento” da presença humana no livro didático de Biologia, devido à impessoalidade com a qual as pessoas são retratadas. As imagens não dialogam com o texto escrito principal, são apresentadas de modo descontextualizado, faltando explicações a seu respeito, o que dificulta que os estudantes e professores percebam seus corpos por meio do proposto no LD. Ocorre, em nosso entendimento, o que pode ser chamado de *desubjetivação* ou *aniquilamento do sujeito*, como propõe alguns autores dos Estudos Culturais (HALL, 1997; WILLIAMS, 2007).

Contribui também para esse apagamento, a linguagem tão objetiva do livro didático que não oportuniza ao interlocutor (seja ele aluno/a ou professor/a) pensar a sua própria identidade. Um exemplo dessa linguagem é encontrado no texto complementar do vol. 2, p. 20, da coleção de Biologia, que apresenta a utilização da camisinha feminina (preservativo), descolada da linguagem do cotidiano ou a ela articulada.

Trata-se de um dispositivo feito de polipropileno (menos alergênicos que o látex dos condoms), que parece um pequeno saco, com um aro na borda e outro aro no fundo. Esse dispositivo deve ser introduzido na vagina, deixando o aro da borda para fora; o aro do fundo serve como um lastro, ou seja, mantém o preservativo no lugar. (LOPES, ROSSO, 2011, vol. 2, p. 24)

Curioso é notar que a abordagem do uso do preservativo feminino pode suscitar um avanço na discussão da educação para a sexualidade pelas obras didáticas. No entanto, a simples apresentação destrelada de elementos que possibilitem a construção de sentidos e significados afetivamente reconhecidos se fazem ausentes na citação acima. A vinculação com o cotidiano e com elementos simbólicos significativos na cultura juvenil tem sido apontada como metodologicamente necessária, para facilitar a apropriação do discurso da “ciência escolar” pelos estudantes.

Observamos, assim, que a linguagem produzida poderá ter efeito de apagador das identidades.

Hall (1997) sugere que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre as questões de gênero, questões socioeconômicas, de sexualidade, entre outros—em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos* (HALL, 1997).

Os LDs não enfatizam as várias possibilidades de expressão de sexualidade. O que localizamos nas coleções, em regra geral, é o tratamento da sexualidade centrada na matriz heterossexual. Corpos homossexuais, trans, por exemplo, estão excluídos dos livros. A atenção e produção de processos formativos atentos à dimensão do gênero e da sexualidade são peças-chaves para o fortalecimento e implementação da educação para as diferenças.

Considerações finais

A partir da referência teórica que utilizamos e dos dados localizados nos trabalhos que apresentamos, nos é possível afirmar que os espaços determinados como masculino ou feminino influenciam nas produções de subjetividades de meninas e meninos ou, se não influenciam, conflitam e contribuem para fortalecimento de processos de violência contra aqueles e aquelas que transgridem as normas determinadas a serem seguidas.

A análise das imagens e dos textos presentes nos LDs apontam para o modo como as desigualdades de gênero e de sexualidade são transversais nestes materiais. Eles ensinam, posicionam e localizam homens e mulheres ainda de modo dicotômico e desigual. As sexualidades e os corpos são apresentados a partir de discursos que fragmentam

e fazem desaparecer as diferenças e as possibilidades de existências plurais e diversas. Por fim, ao atuarem fazendo desaparecer o sujeito, o LD coloca-se a serviço de uma intencionalidade política, cultural e econômica que reiteram modos hegemônicos de relações de gênero e de sexualidades. Eles não oportunizam processos educativos centrados nas diferenças e na apreensão diversa e plural do gênero e da sexualidade o que faz impossibilitar que seus usuários diretos (docentes e discentes) entendam e tratem a ciência como produção humana e cultural, portanto, generificada, contingente, e como tal carregada de rupturas, historicidade e marcas de subjetividade.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson. **Ciências**: O corpo humano. 4 ed. São Paulo: Ática, 2011.

BORDINI, Santina; SOARES, Edimara. Livros didáticos de Ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia. In: **III Simpósio Internacional e IV Fórum Nacional de Educação –Políticas Públicas, Gestão da educação, Formação e Atuação do Educador**. Universidade Luterana do Brasil, Torres, Anais...2008. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2009/ Mesa_texto/MESA%2010%20A.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2011-Ciências. Brasília: MEC/SE, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2012-Biologia. Brasília: MEC/SE, 2011.

CANTO, Eduardo Leite. **Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências: Nosso corpo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and Cultural Regulation**. Tradução de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. 1997. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sérgio. **Bio**. São Paulo: Saraiva, 2011. 400p., v.1,2 e 3.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial: nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Eliécilia de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em**

Ciências, v.9, n.1, p. 90-105; Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/124/174>>. Acesso em: 3 mai. 2011.

SANTOS, Luís Henrique. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil**. Portugal: Exedra, 2014. (no prelo)

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: O currículo como narrativa étnica e racial**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, n.20, p.71-100, 1995.

WILLIAMS, Raymond. Um vocabulário de cultura e sociedade. In: **Estudos Culturais**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

Outras histórias porque possíveis: narrativas da diversidade de gênero entre o *dentrofora* da escola¹

Alexsandro Rodrigues²

Pablo Cardozo Rocon³

Mateus Dias Pedrini⁴

Na condição de trabalhadores culturais, implicados em problematizar os discursos que tomam as sexualidades como alvo de julgamentos/condenações e que buscam através do exercício de poder-saber barrar os fluxos que expandem sentidos de uma vida a ser vivida como obra de arte é que nos aventuramos na tarefa de uma escrita polifônica comprometida com os processos de significação do *universo trans* em suas redes educativas. A vida como *obra de arte e universo trans* se aproximam neste texto como configurações endereçadas em uma vida ao assumir

1 Este texto é fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo e contou com o financiamento da Fundação de Amparo e Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2 Professor Adjunto III do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs/Ufes) e do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade (NEPS/Ufes). xela_alex@bol.com.br.

3 Aluno do Curso Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito. Bolsista de Iniciação Científica pela Ufes. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs/Ufes) e do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade (NEPS/Ufes) pablo-rocon@gmail.com.

4 Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs/Ufes) e do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade (NEPS/Ufes). mateus_pedrini@hotmail.com

como escolha o corpo e a subjetividade como ação. Nesta escolha ética, estética e política se desenham e redesenham ações possíveis sobre um corpo. Não um corpo do sujeito universal, mas de um corpo encarnado, contextualizado e “mal” educado.

No exercício da ação trans, o sujeito da ação exercita uma prática criativa e ética, consigo mesmo. Desejando um corpo e uma vida como obras de arte, o sujeito da ação trans, buscando a perfeição dos dispositivos e tecnologias que podem manipular, manipulando-as, torna-se ação explorativa, referência em si para a sua ação. O outro da relação trans, fronteiras de contatos que se tecem em redes de amizades, é apenas um rascunho. É no teste, na experiência, nas conversas com o mestre/amigo, mestres trans, nas respostas que o corpo oferece das ações, na combinação de elementos farmacológicos e alimentares que esforços novos tendem a acontecer. O corpo e o desejo de uma prática trans, é sempre projeção e esta não se finda. O presente e o que ainda não estamos sendo serão sempre a companhia na aventura de produzir uma *vidacorpoidentidadetrans*⁵ como obra de arte.

Num exercício curioso e cuidadoso de si, atento ao contexto das relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, a *vidacorpoidentidadetrans* vai se organizando com a participação de um mestre que (des) educa. É de (des)educação que a relação de uma *vidacorpoidentidadetrans*, acontece. É na contramão da pedagogia tradicional, que esquadrinha o corpo do sujeito universal que a relação de (des)educação acontece. Este acontecimento é sempre desejo de quem se coloca em práticas de fronteiras trans. Quem é este mestre? Não existe um mestre personificado na ação trans. Muitos são eles e neste muito, entramos também nas redes de aprendizagens e ensinagens. O mestre da ação trans torna-se referência na (des)construção de um corpo e gênero (des)educado que não mais corresponde a pedagogia da linearidade causal entre corpo, gênero, identidade de gênero e sexualidade.

5 Aprendemos nos estudos com o cotidiano e especificamente, nas aulas com a professora Nilda Alves a fazer uso da junção das palavras como tentativa de fazê-las dizerem coisas que não diriam isoladamente.

Em ações sobre ações, a presença do mestre das práticas trans acontece em redes de amizades, de afetos, solidariedades. A relação pedagógica de uma *vidacorpoidentidadetrans* é uma relação desejanste e fronteira. Não existe chegada, apenas o caminhar. O mestre da ação trans (des)educa ao *aprenderensinaraprender* com o outro da relação pedagógica. Seu papel educativo não se capitaliza e não se captura. Seus saberes manipulam conhecimentos dos mais diversos sobre a fisiologia de um corpo. Os mestres trans, manipulam conhecimentos e saberes diversos desenvolvidos em processos curiosos de experiências de si na relação com outro, sempre outro da relação e se encanta com a aventura da viagem de quem se (des)aventura nas práticas de um corpo “mal” educado. A pedagogia trans é subversiva. Praticá-la, significa: questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade (SILVA, 1999, p.106).

Por que o corpo de uma vida trans, corpo (des)educado, “mal” educado, em seu processo de construção de um vir a ser, não pode ser visto como obra de arte? Foucault (2013, p. 306), responder-nos-ia que em nossa sociedade “a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos, e não a indivíduos ou à vida”. Entretanto não poderia a vida e o corpo se transformar numa obra de arte? É Foucault (idem), mais uma vez que responde a esta pergunta, quando nos diz que não deveríamos referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele tem consigo mesmo, mas relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa. Se a vida pode ser vista e vivida como obra de arte na relação criativa que o sujeito da ação desenvolve na atividade, os *corpoidentidadetrans* têm muito a nos ensinar em nossos desapegos com as tradicionais pedagogias de fabricação de normativas para um ideal de corpo, gênero e sexualidade biologicamente definidas em processos históricos de significação.

Querendo pensar a vida de um corpo fronteira das ações trans como obra de arte, exercícios de escritas de si permanente, em busca de uma modelação sempre outra, este artigo tem como perspectiva problematizar as práticas educativas de (des) aprendizagens de sujeitos classificados como ‘trans’ no *dentroefora* da escola.

Valendo-nos do que nos ensina Benedetti (2005, p. 17), utilizamos “o termo universo trans em função de sua propriedade em ampliar o leque de definições possíveis no que se refere às possibilidades de transformação de gênero” e, nesta transformação, o *corposujeitoidentidade* da ação trans é um território grávido de processos de (des)territorializações e significações. Ao trabalharmos neste texto com a junção corpo, identidade, sujeitos, ações trans, defendemos com Silva (1999) em seus estudos curriculares, que uma vida, um corpo trans, busca por em xeque a normatividade da identidade que se produz como desejo hegemônico de significados de uma construção social e cultural heteronormativos. A heteronorma é a norma invisível da estratégia e ideal de padrão político avaliativo ao quais as outras sexualidades produzidas como diferenças devem se submeter. Ressaltamos que diferença não é sinônimo de desigualdade. Borrillo (2010, p. 31) explica que:

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa - e o ideal que ela encarna - é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada de heterossexismo, que se define na crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidora da civilização.

Assim, grupos sociais, valendo-se de histórias e práticas binárias sexistas (subordinação do feminino ao masculino) e heterossexistas (superioridade moral e biológica de comportamentos) na construção da normalidade sexual, nos usos de saberes e poderes impõem sobre outros, seus significados e os perseguem nas mais diferentes pedagogias sociais e sexuais. O sujeito da ação trans, diz não, a tudo isso! O sujeito da ação

trans busca “radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade.” (SILVA, 1999, p.106).

Neste texto/ensaio de nós mesmos, como não é seu objetivo, não temos pretensão de perseguirmos fios de uma história de exclusões dos *corpssujeitosidentidadestrans* com os processos educativos, muito menos perseguirmos ações sobre ações para pensarmos os processos de lutas e resistências a favor do direito de produção de uma vida bonita. Fazemos perguntas, caminhamos e nos interrogamos! Estamos em lutas bonitas em nossos cotidianos, disso não temos dúvidas. Falamos das lutas bonitas que: questionam o estatuto do indivíduo e daquilo que o liga a identidade e ao corpo de modo coercitivo, como é o caso das pessoas trans e no limite de suas proposições a categoria da “diversidade sexual”. Ao dizermos isso, não estamos sendo negligentes com a necessidade de desenvolvermos como nos dizem Dreyfus e Rabinow (2013, p.274) uma consciência crítica da situação presente para compreendermos como fomos e somos capturados em nossa própria história.

Fios dispersos historicamente definidos em legislações, em currículos escolares, em instituições que segregam, em práticas docentes e discentes que afinam e desafinam a ordem do discurso, podem e devem ser perseguidos como investimento político de pesquisas. Disso, não temos dúvidas. Ao puxarmos estes fios que podem ser localizados sobre os usos de poderes e saberes sobre corpo, identidade e sexualidade, perceberemos seus cruzamentos, proximidades, pontos de intersecções, matizes de intenções múltiplas que produzem sujeitos educados por pedagogias normativas. Estes fios podem ser encontrados em diferentes estudos de Foucault em sua tentativa de “descrever as formas históricas assumidas pelas práticas discursivas” (DREYFUS e RABINOW, 2013, p.11).

O tempo histórico que nos interessa problematizar é o tempo intensidade, tempo dentro do tempo, feito de gente e de práticas sociais que em seus paradoxos manipulam discursos, saberes e poderes a favor de uma configuração *identitárianormatizada* com os padrões da heteronormatividade. O tempo que nos interessa é tempo praticado por forças resistentes que ao se porem em movimentos de lutas, colocam em suspensão os dispersos discursos de verdades que produzem vidas abjetas e corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder.

Por isso a genealogia como ferramenta analítica interpretativa tanto nos interessa em nossos estudos sobre as relações entre corpo, identidade, sexualidade e educação. Segundo Foucault (2006, p.24) “podemos pensar a genealogia como ponto de articulação do corpo com a história”. Ela deve mostrar o corpo marcado de história e a história arruinando o corpo. Estamos atentos aos paradoxos do tempo e as ações sobre ações presentes na fabricação de corpos, de sujeitos e de identidades que interessam a uma configuração social excludente. A escola situada como espaço de (des)aprendizagens entra no jogo e põe sua maquinaria pedagógica, moral e normativa para funcionar na fabricação de gêneros e sexualidades inteligíveis.

Buscando outras narrativas de nós mesmos, no *dentrofora* da escola, como contraponto aos processos de eliminação, apagamentos, mortes e silenciamentos, muito já explorados pelos discursos das políticas e das políticas de educação, é que buscamos narrativas de *corpo-sujeito* identidade do universo trans com a escola. Buscamos as narrativas do universo trans, por acreditarmos que estas práticas têm muito a nos ensinar das aprendizagens que não se aprende e nem ensina nas lições da pedagogia pública. Ainda que saibamos que a escola se apropria de mecanismos e tecnologias panópticas, como estratégia para a docilização dos corpos, sabemos também que este olhar, distribuído como força biopolítica na população não consegue cobrir todos os espaços e tempos de circulação e encontros nas escolas. É Isis, *corposujeito* identidade do universo trans, que nos fala sobre isso.

Cena 1-

Iniciei na escola aqui em Vitória/ES. Estudei até a quarta série aqui. Sabia que meu comportamento era diferente dos meninos. Não me identificava com eles e nem com o que eles faziam na escola. Não era igual a eles. Tinha outros gostos e isso não era problema, nem para mim, nem para a escola e os meus colegas de escola.

Cena 2-

Na quinta série minha família se mudou para outro município aqui do Estado. Fomos morar na zona rural. Lá na roça, fui estudar numa escola Família Agrícola. Meu pai optou por me colocar nesta escola. Neste modelo de escola, você fica uma semana interno na escola e uma semana em casa. Lá dentro da escola você faz de tudo: você come, dorme, brinca, faz atividades, estuda e até namora! Lá você tem dormitórios de meninos e de meninas. Naquela época eu já me identificava como um menino gay. Eu ainda não tinha me descoberto como trans feminino. Eu tinha cinco amigos gays na escola. A gente se jogava em tudo! Fazíamos grupo de teatro e participávamos de todas as atividades da escola. Fora as pegações que rolavam às escondidas, é claro. Também não era para menos, nos quartos só tinham meninos. Nos quartos não se tinha controle dos monitores e professores. Fazíamos coisas escondidas e proibidas dentro da escola. Sabíamos que ninguém poderia saber. Fazíamos escondidos, sabíamos que precisávamos ter cuidado. Dentro dos dormitórios não se descobria nada, mas, o que acontecesse fora dos dormitórios, todos ficavam sabendo. Neste período da escola Família Agrícola já tinha me descoberto como gay. Sabia que eu não sentia desejo pelas meninas. Foi dentro da escola que entrei em práticas sexuais homossexuais. Dentro da escola não pode acontecer estas coisas, mas quando se trata de uma escola Família Agrícola, as coisas acontecem. Eu fazia visitas noturnas.

Os meninos gostavam de uma sacanagem. Os que dormiam no mesmo quarto sempre estava com o rabo preço. Eu estudei nesta escola até a sétima série. Na roça não existem lugares para pegação e namoricos, só tínhamos a escola. Na escola família agrícola eu nunca sofri preconceito, fui conhecer o preconceito em Vitória já na oitava série.

Cena 3

Na oitava série voltamos para Vitória/ES. Foi na oitava série e morando aqui em Vitória é que eu vim a ter e a conhecer nas ruas as pessoas trans. Eu ficava admirada, fui conhecendo as trans, cada uma mais linda que a outra. Gostei do que vi! Disse para mim, é assim que eu quero ser. Eu não gostava de ser gay.

Foi aí que eu comecei minha transformação de gay para travesti. Me coloquei em mudança, em aprendizagens e a fazer perguntas, sobre como mudar. Virei travesti. Comecei a metamorfose, a deixar o cabelo crescer, a tomar hormônios. Foi assim que vim a sofrer e conhecer o que é o preconceito. Nesta escola quem mais me agredia verbalmente era uma menina lésbica. Aí eu me atraquei com na hora do recreio, dei lhe uma surra babado. Foi aí que as pessoas da escola começaram a me respeitar. Foi depois desta briga que eu cheguei para minha família e me assumi. Sai de casa como travesti com dezesseis anos.

Cena 4

No ensino médio eu não sofri preconceitos. O diretor da escola é gay. Na escola não tinha mais ninguém com quem eu me identificasse. Eram todos encubados. Eu sempre andei com as meninas. Foi neste tempo que eu comecei a frequentar a Praça dos Namorados. Comecei a frequentar grupinhos LGBT. Neste processo de transformação de menino, menino gay, adolescente gay, travesti e trans, é que fui percebendo como o preconceito é diferente. Quando você é feminina, as coisas apertam. Comecei a tomar hormônios na praça, por orientação das minhas amigas para crescer peitinhos. Ainda não coloquei silicone, mas pretendo este ano colocar. Silicone industrial nem pensar. Este ano vou entrar na academia e fazer um corpo proporcional com formas mais arredondadas. Já pensei em procurar bombadeiras! Mas o medo me impede. Tem homens que gostam de meu corpo assim. Gostam das delicadinhos, acham mais femininas.

A narrativa, depoimento como testemunho de Isis tem muito a nos ensinar sobre escolas, corpos, identidades e sexualidades. Com Isis compreendemos que existe uma narrativa do silêncio tático em nossas escolas. Com a narrativa de Isis, narrativas de um *corposujeitoidentidade* do universo trans, compreendemos que histórias como a sua e muitas outras precisam ser escritas e publicizadas com objetivo de nos contar outras histórias dos sujeitos da educação. Corpos se movimentam na escola, os corpos dizem e desdizem nas escolas e pregam peças em seus usuários. Os corpos que circulam nas escolas, nas redes educativas, produzem afecções desejantes com outros corpos-sujeitos-desejantes que

circulando em espaços de liberdade criam práticas e relações criativas, de amizade e solidariedade.

No *entrelugar* da escola, os corpos se cruzam, se desejam e se afetam, produzindo efeitos e relações que as estatísticas não conseguem sentir e ouvir. Os corpos de nossas escolas têm nomes, endereços, idades, cheiros, cores, crenças e sexualidades. Os corpos de nossas escolas não são produtos naturais, resultados biológicos em ritmos coerentes de desenvolvimento seguros. Os corpos nos traem. Recusam-se a aprender a lição da cartilha da pedagogia da sexualidade e de uma moral normatizada na medida heteronormativa. Os corpos/nossos corpos são potências feiticeiras, lugar de risco, de construção, de desconstrução. Nossos corpos são sempre trans, caminhos de passagens para a novidade em nós mesmos. Corpos se fabricam, se modelam, se esculpem, se desenham.

Em um corpo, elementos heterogêneos se encontram, se dispersam, se fixam e esvanecem. Ele, em toda sua plasticidade será sempre resultado de saberes e poderes que o afeta como desejo e o convida a assumir uma determinada configuração que não necessariamente corresponde a expectativa da identidade sexual e de gênero. Corpos mutantes, corpos metamorfoses, corpos transformação e, ainda que se enquadre na maquinaria do dimorfismo, ele sempre será outro em si.

Confiança e riscos, eis a potência agonística que estabelecemos com o corpo. E por ser uma relação agonística, aventuras de si, exercícios de si, escritas de si, investimentos tecnológicos, farmacêuticos, terapêuticos, estéticos se desenvolvem a serviço deste corpo. Um corpo nunca é o que pensamos que ele é. Sua condição é de rascunho, de práticas de si, desejo e também abandonos. Silva (1999), pensando a dimensão curricular do corpo em seus processos de aprendizagens e de desapego, nos diria que o corpo quando curricularizado, torna-se documento, documento de identidade, autobiografia, texto, discursos e práticas. O corpo é relação de poder e saber. E por ser tudo isso, cabe a pergunta: O que pode um corpo, que não se conforma, nas fôrmas das identidades normativas no *dentrofora* da escola?

Cada vez mais, somos convocados a queremos pensar e problematizar a condição da sexualidade e da diversidade sexual com a escola, uma vez, que estamos compreendendo que a multiplicidade de configurações desejanças que um corpo-sujeito pode assumir ao se por em movimento nas redes de poder, pode sempre produzir respostas a meio caminho, respostas desviantes, que nos fazem querer continuar na aventura investigativa e no exercício da pergunta.

Quando no propomos a contar outras histórias de nós mesmos com a escola, podemos compreender que por dentro da escola existem espaços tempos de aprendizagens que nenhuma pedagogia consegue capturar. O corpo da escola não lhes pertence. Os *corpssujeitosidentidade* se ligam e se conectam a vetores e forças criativas que a escola não consegue pedagogizar e muito menos matematizar e didatizar. A narrativa de Isis muito bem nos mostrou escolas, dentro de uma escola. O sujeito da educação nunca é quem pensamos que eles são, assim, como a escola nunca foi o que temos dito que ela é.

Isis, buscando coerência temporal para o que não é coerente: corpos e identidades, ensina-nos que não existe nada de natural em um corpo, no sujeito da identidade social, sexual, de gênero e em tantas outras. As identidades são definidas no âmbito da cultura e da história. A narrativa de Isis dialoga com o que nos diz Guacira Lopes Louro (2001, p.12) sobre corpo, identidade e identificações.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois estas múltiplas identidades podem cobrar ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos

sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero, como todas as outras identidades sociais têm o caráter fragmentado, instável histórico e plural.

Isis nos mostra em sua narrativa de um corpo e identidade que não se conforma, que a condição *trans* ultrapassa o que supomos saber o universo *trans* e escolas. Somos trânsitos em nós mesmos! Mas isso não basta para nos incluir a todos num discurso confortável no tempo do corpo, com suas marcas contextualizadas em processos representacionais dominantes. O *corposujeitoidentidadetrans*, é estranho, é sempre um outro em si, é fluidez plástica que não se captura com as meias palavras dos discursos de verdade da pedagogia da sexualidade. O *corposujeitoidentidadetrans* é sempre processo de (des)aprendizagem e, por serem processos, tem muito a nos ensinar sobre identidades e escolas.

Isis em sua narrativa nos apresenta espaços de liberdade, redes de amizades e solidariedades no *dentroefora* da escola. O *dentroefora* se misturam, se fundem formando um tecido complexo de endereçamentos e agenciamentos *trans*. Não há distinção entre tempos e espaços para uma vida que se fabrica como obra de arte na relação de (des)aprendizagens em nossos desapegos com o corpo identidade. Na (in)conclusão deste texto, com os limites de nossa capacidade de concluí-lo, lançamos mais uma pergunta. O que pode um *corposujeitoidentidade* mal educado do universo *trans*, nos ensinar em nossos (des)apegos com as nossas tradicionais pedagogias, para pensarmos e praticarmos a sala de aula e o sujeito da educação na segunda-feira?

Referencias

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um pensamento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DREYFUS, Humbert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 07-34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. São Paulo: Graal, 2006.

MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ética, sexualidade, política: Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Os corpos e a diversidade sexual nos livros didáticos

Taina Guerra Chimieski¹
Raquel Pereira Quadrado²

Introdução

Nas últimas décadas o currículo escolar tem estado no centro de discussões, que nos possibilitam questionar seu papel e importância nas instituições escolares, e abrem espaço para problematizarmos sobre quais conhecimentos escolares têm sido valorizados, de que forma as temáticas têm sido trabalhadas, quais saberes estamos discutindo com nossos estudantes. Ao olharmos para o currículo é importante percebê-lo como fruto de uma construção social, e não como uma simples grade curricular, pois conforme Tomaz Tadeu da Silva (2005), discussões sobre conhecimento, verdade, poder, marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Atualmente o currículo escolar e os livros didáticos, apresentam-se em sua maioria, de forma fragmentada, descontextualizada, marcados por não representar a realidade dos estudantes, por abordar conteúdos isolados de seu contexto histórico, sócio-cultural e político. Desconsidera-se, assim, a diversidade cultural, e privilegiam-se visões hegemônicas da

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. taina.bio@hotmail.com
 - 2 Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. raquelquadrado@hotmail.com

sociedade, tornando-se desinteressante para os estudantes por não apresentarem significado para os mesmos. As temáticas relacionadas com o corpo e a sexualidade, também apresentam pouca relação com o cotidiano dos alunos, o corpo é visto de forma fragmentada, dentro de uma visão biológica, apresentado sem sexo, anônimo, sem etnia, o que produz corpos estáticos, universais, imutáveis. Já a sexualidade é abordada pelo viés da heterossexualidade e focada na reprodução humana. Desta forma currículo e livros didáticos não estabelecem relação com os estudantes e acabam por tornarem-se indiferente para os mesmos.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. [...] Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo o conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural. (ARROYO, 2011, p. 76-77)

Ao apresentar esta universalização, estes artefatos pedagógicos passam a priorizar uma visão hegemônica, dita como verdade, e acabam por silenciar a produção de outros saberes, tais como, os saberes provenientes da cultura, das experiências e vivências dos sujeitos nos diversos meios sociais em que transitam. Desta maneira, as instituições escolares acabam por legitimar discurso biológico sobre o corpo e a sexualidade, o qual enfatiza seus aspectos fisiológicos e anatômicos, e acaba por desconsiderar as demais abordagens culturais que atuam na produção dos corpos, como os discursos presentes na mídia sobre beleza, saúde, *fitness*, sexualidade, consumo. A escola acaba assim por privilegiar alguns discursos ao mesmo tempo em que reforça a subordinação de outros, através do livro didático e do currículo, que é um dos instrumentos mais importantes da instituição.

Conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo constitui um lugar privilegiado onde se entrecruzam saberes e poderes, representação e domínio, discurso e regulação. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Segundo Raquel Quadrado, (2005) o currículo é responsável por constituir identidades, assim, o corpo e a sexualidade devem ser problematizados e percebidos como uma construção discursiva, uma construção cultural, que vai além da materialidade biológica.

No momento em que percebemos a importância do currículo e dos livros didáticos na formação dos sujeitos passamos a (re)significar os saberes relativos a estes, olhamos para eles não mais como simples documentos que abordam assuntos relativos a rotina escolar e conteúdos, mas sim como frutos de escolhas, relativas aos conhecimentos que devem ou não, estar presentes no cotidiano escolar. Desta forma estes materiais atuam como espaços de produção e criação de significados, que promovem a constituição dos sujeitos, através da seleção de conteúdos, que é nunca é neutra, conforme aponta Silva,

[...] quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (2005, p. 15-16).

A escola, o currículo e o livro didático estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento da identidade dos sujeitos, ao produzirem e reproduzirem identidades, instituir significados, imprimir diferenças, distinções e desigualdades, conforme Guacira Louro (2005) o currículo “fala”, conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais. Louro (2005) afirma ainda que as ciências apresentam a voz

daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda sociedade. Nesse sentido, buscamos problematizar os ensinamentos sobre os corpos e sexualidade, presentes nos livros didáticos de ciências, visando possibilitar outros olhares e abordagens para tais temas e não apenas aqueles que consideram o corpo como materialidade biológica.

Currículo, Corpos e Sexualidades

Atualmente tem se alargado consideravelmente o espaço atribuído a pesquisas que visam problematizar a respeito do currículo escolar, motivados por interesses educacionais, ideológicos e ou políticos. Ao pesquisar referências de trabalhos que versam sobre tal tema, percebemos que o currículo e o ambiente escolar continuam atuando como um lugar de disciplinamento, controle, conflitos e ambiguidades amplamente silenciadas nas grandes discussões que os cercam, no contexto atual, tanto na formação de professores quanto no currículo da escola básica (LOURO, 1998). A escola, de um modo geral, valida apenas um espaço e um profissional capaz de discutir questões relacionadas aos temas que circundam os assuntos corpo e sexualidade, sendo este as aulas de ciências e o seu professor. Reforça-se, assim, a concepção de que tal assunto deve ser abordado, apenas quando encontra-se focado e amparado pelo discurso científico biologicista. De acordo com Raquel Quadrado, (2012) ao adotar esta postura a escola atua na produção e reprodução de “verdades” sobre o corpo, baseando-se no entendimento de que a ciência é incontestável e, sendo assim, o enfoque dado a essas discussões deve seguir por esse viés.

Consideramos serem possíveis outras abordagens para os assuntos corpo e sexualidade, entre estas as que consideram os discursos da beleza, da moda, do consumo, da saúde, do prazer, do *fitness*, do desejo, entre outros, que se encontram inseridos em nossas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido a escola pode utilizar uma abordagem que considere os múltiplos discursos envolvidos na produção dos corpos, e não apenas o discurso biológico para desenvolver as questões relacionadas ao tema.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), temáticas relativas a corpo, gênero e sexualidade não devem estar restritas aos professores de ciências, mas devem ser abordadas nas escolas de forma transversal, visto que contam com contribuições de diversas áreas, como biologia, educação, história, psicologia, religião, entre outras. Desta forma ao abordarmos tais temas de maneira interdisciplinar, passamos a pensar neles como frutos de uma construção social, constituído por fatores históricos, culturais, sociais e biológicos.

Entendemos que os sujeitos são construídos ao longo de sua vida e em vários espaços, sendo, inicialmente na família e posteriormente nos inúmeros meios sociais onde encontram-se inseridos, entre este a escola, um espaço plural, no qual devemos propor o repensar acerca dos significados culturais de nossas práticas. De acordo com Ana Arnt (2005), o espaço escolar é uma instância de produção, dentre outras, que ora se articula, ora se choca; enfim entra em conflito, marcando, demarcando, formando corpos. Dentre as diversas instâncias de produção dos sujeitos, deteremos neste artigo nosso olhar sobre o livro didático.

Conhecendo o Objeto de Estudo

O livro didático, em muitas salas de aula, é um artefato indispensável para o desenvolvimento das disciplinas e é um recurso de fácil acesso aos professores e estudantes, principalmente por ser distribuído de forma gratuita pelos órgãos governamentais, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, acaba por vezes tornando-se o único recurso de leitura que chega a muitos lares brasileiros. Tendo em vista que livros didáticos são utilizados em praticamente todas as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, e que seu conteúdo é a base para o processo de construção do conhecimento nestes níveis do ensino, faz-se necessário conhecê-los e entender o seu papel nas relações de ensino e de aprendizagem.

Neste estudo detivemos nosso olhar nos livros didáticos de ciências, onde procuramos perceber qual a abordagem e com que enfoque os temas relativos aos corpos e as sexualidades são apresentados.

Entendemos que os livros didáticos desempenham um importante papel na constituição dos sujeitos visto que, são capazes de divulgar, silenciar, legitimar ou refutar os saberes produzidos pela sociedade, conforme aponta Luiz Brito:

O livro didático funciona, deste modo, como uma antena da sociedade, estabelecendo uma ponte entre as instâncias produtoras de conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes escolares. Como o conteúdo e a organização escolar são fruto das disputas e compromissos sociais, o livro didático tende a trazer a versão hegemônica, isto é, aquela que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes. (2002, p.167).

Esta universalização dos conteúdos apresentada pelo livro didático, demonstra que embora o ensino de ciências tenha passado por inúmeras mudanças, nas últimas décadas, alguns conteúdos continuam utilizando as mesmas abordagens, desde sua origem. Ao pesquisar referências de trabalhos que versam sobre tal tema, percebemos que o currículo e o ambiente escolar continuam atuando como um lugar de disciplina-mento, controle, conflitos e ambiguidades amplamente silenciadas nas grandes discussões que os cercam, no contexto atual, tanto na formação de professores quanto no currículo da escola básica (LOURO, 1998).

Ao pensarmos na maneira como os corpos veem sendo discutidos em sala de aula, percebemos que ainda hoje, o/a único/a que tem a responsabilidade de abordar o tema é o/a professor/a de ciências. Ao fazer isto a escola reforça a concepção de que tal assunto deve ser abordado, apenas quando encontra-se focado e amparado pelo discurso científico biologicista. De acordo com Quadrado, (2012) ao adotar esta postura a escola atua na produção e reprodução de “verdades” sobre o corpo, baseando-se no entendimento de que a ciência é incontestável e, sendo assim, o enfoque dado a essas discussões deve seguir por esse viés.

O livro didático é um dos representantes mais marcantes da cultura escolar. A forma como é utilizado na sala de aula, um curso pronto, muitas vezes acaba por restringir a participação do professor na seleção do conteúdo, na construção do programa e na elaboração dos exercícios. Desta forma, ao invés de auxiliar o professor, o livro didático acaba determinando o que deve ser apresentado, qual o enfoque e o que precisa ser avaliado. Segundo Ana Cunha (2010), a Ciência presente na escola e nos livros didáticos parecem não ter uma história, entretanto é a história e a cultura da escola que nos indicam que o corpo deveria ser apresentado dessa maneira: aos pedaços!

Dessa maneira, podemos encontrar na história, uma noção de Ciência que, propõe que para compreender o fenômeno da vida e a organização do organismo vivo é preciso dividir, fragmentar este organismo em sua menor parte para assim compreendê-lo. Paralelamente, a fragmentação e a compartimentalização também foram apropriadas para produzir uma noção de sujeito e de sociedade (CUNHA, 2010). Assim, partindo deste pressuposto, de fragmentar para compreender, foi criado um ideal de corpo humano, que passou a integrar os livros didáticos e a as aulas de ciências.

Entendemos os corpos como sendo “híbridos”, sendo este produzido através da interação do organismo biológico com a cultura (SANTOS, 1998). Nesta perspectiva, os corpos não são apenas materialidade biológica, construções universais, mas, sim, fabricados pelo meio social durante toda sua trajetória de vida (SOUZA 2007). Assim, consideramos que outras abordagens, além da biológica, são possíveis para discutirmos os corpos, entre estas as que consideram os discursos da beleza, da moda, do consumo, da saúde, do prazer, do *fitness*, do desejo, entre outros, que se encontram inseridos em nossas práticas sociais cotidianas.

Nesse sentido a escola pode utilizar uma abordagem que considere os múltiplos discursos envolvidos na produção dos corpos, e não apenas o discurso biológico para desenvolver as questões relacionadas ao tema. Desta forma ao abordarmos os corpos de maneira interdisciplinar,

passamos a pensar neles como frutos de uma construção social, constituído por fatores históricos, culturais, sociais e biológicos.

Corpos e Sexualidades no Livro Didático

Neste estudo objetivamos compreender como o corpo e a sexualidade são apresentados nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental. Para tal, concentramos nossa pesquisa nos livros pertencentes ao oitavo ano e sétima série do ensino fundamental, entre os anos de 2006 à 2009. Os livros analisados fazem parte do acervo da Biblioteca Central do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática, CEAMECIM, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Escolhemos utilizar os livros disponíveis neste local tendo em vista a quantidade de exemplares disponíveis e por estes serem utilizados frequentemente por estagiários e professores, como recurso na elaboração de suas aulas. Para a análise utilizamos dez livros didáticos, de diferentes autores e coleções, para chegamos nestes exemplares consultamos todas as obras disponíveis a partir da quinta série, sexto ano, selecionando aquelas que apresentavam o assunto corpos. Tal temática estava presente apenas nos livros de oitavo ano, antiga sétima série, isto deve-se ao fato do conteúdo corpo ser abordado frequentemente neste ano escolar.

A análise destes livros envolveu as etapas de triagem, busca pelos assuntos de interesse, e análise do conteúdo. Durante a triagem eles foram separados por série e ano de publicação, desta forma ao final deste processo optamos pelos livros mais atuais, entre os encontrados. O segundo passo envolveu consultar no sumário se os temas corpo e sexualidade estavam presentes na obra, e a quais capítulos estavam associados. Por fim as obras que apresentaram tais temáticas foram analisadas, visando observar a partir de qual o enfoque tais assuntos eram apresentadas ao leitor.

Dentre os dez livros selecionados, apenas um não trazia o tema corpo humano na sétima série, isto deve-se ao fato desta coleção apresentar o assunto na sexta e na oitava série, sendo que na sexta série a

obra centraliza o estudo do corpo na reprodução humana, e na oitava série o foco é deslocado para as drogas e o sexo. Percebemos também, que dentre o acervo, dois livros não apresentavam a seção reprodução humana, diferentemente dos demais, nestas obras os corpos femininos e masculinos e as mudanças ocorridas na adolescência eram retratados no capítulo que apresentava o sistema endócrino, pautando assim a sexualidade como resultado exclusivamente da ação hormonal.

De forma geral todas as obras analisadas abordavam o corpo humano, entretanto o enfoque apresentado era sempre amparado no discurso biológico, o corpo vinculado a reprodução, tanto que os nomes dos capítulos eram Reprodução Humana. As diferenças anatômicas existentes entre homens e mulheres, e entre meninos e homens, e meninas e mulheres, são temas recorrentes nos livros analisados. Alguns até mesmo apresentam figuras que mostram o desenvolvimento feminino e masculino, desde a infância até a idade adulta. A caracterização da adolescência como fase de mudanças, descobertas e instabilidade também aparece com frequência nas obras, sendo que estes comportamentos que caracterizam esta etapa da vida, são justificados pela ação dos hormônios. Novamente a partir destes exemplos, percebemos que o corpo discutido no livro didático, e muitas vezes no espaço escolar, é um corpo universal, que serve apenas para fins de reprodução, ausente de prazer e impedido de expressar seus desejos e vontades.

Devido ao o foco dos livros estar na reprodução, os sistemas genitais eram apresentados de forma bem detalhada, com desenhos e figuras bem nítidas, tópicos como ciclo menstrual, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis também eram bem explorados nos livros. Entretanto percebemos que todos os demais fatores que atravessam estes temas, além dos biológicos, não estavam presentes, como por exemplo os aspectos culturais, sociais, psicológicos e históricos, que contribuem para a construção dos sujeitos. Da mesma forma, a sexualidade apresentada nos livros didáticos encontra-se centrada na materialidade biológica heterossexual, ou seja, a sexualidade esta sempre vinculada ao órgão sexual que o indivíduo possui, excluindo assim, a possibilidade do desejo pelo mesmo sexo.

Embora a maioria das obras pesquisadas tenha centrado suas discussões unicamente nos discursos biológicos, duas delas apresentam uma pequena ruptura nesta abordagem trazendo outros fatores que estão imbricados nas questões referentes ao corpo, gênero e sexualidade. A primeira traz uma atividade para o professor realizar com a turma, que visa discutir os papéis sexuais, referindo-se ao que é ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea, possibilitando assim, uma reflexão sobre os diversos discursos que nos interpelam e nos constituem. O segundo livro traz a seção Educação Sexual, onde nesta são apresentados diversos comportamentos sexuais como a masturbação, a homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade. Embora carregado pelo discurso biológico determinista, como evidenciado no trecho abaixo retirado do livro didático:

O número de heterossexuais é muito maior do que o de homossexuais, não só por causa da aprovação social, mas, principalmente, porque a atração pelo sexo oposto é biologicamente predominante.(Gowdak, 2006, p. 181)

Apesar de ainda estarem marcadas pelo discurso biológico, estas obras abrem espaço para pensar, questionar e discutir outras possibilidades de ser homem e mulher, de viver as masculinidades e feminilidades, e de perceber as distintas sexualidades.

Considerações Finais

Através desta análise, compreendemos que faz-se necessário atentarmos para a necessidade de transformações nos livros didáticos, repensando e renovando nossas concepções educacionais. Isto faz-se necessário, devido a importância exercida por estas obras no cotidiano escolar, afinal são elas que acabam direcionando as práticas educativas, além disso desempenham um importante papel na formação dos sujeitos. O livro didático apresenta uma proposta de educação nacional,

que universaliza as escolas, os estudantes e os professores, desta forma, aspectos culturais, sociais e históricos que não encontram-se presentes nestes livros, devem ser abordados através de outros artefatos.

Os discursos apresentados nos livros didáticos não podem ser encarados como únicos e inquestionáveis, mas sim como mais um dentre tantos outros possíveis. Escola, currículo e livro didático devem trabalhar juntos, no que diz respeito aos temas corpos e sexualidades, levando em consideração as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que lembram que tais temáticas devem ser abordadas nas escolas de forma transversal, por todos os professores. Possibilitando desta forma, o desenvolvimento de um ensino de ciências orientado por uma perspectiva que permita pensar o corpo, não apenas na sua materialidade biológica, mas que também leve em consideração os aspectos sociais e culturais que encontram-se impregnados na construção dos corpos e das sexualidades.

Referências

ARNT, Ana de Medeiros. **De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias**: falando do corpo nas práticas escolares. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado, 2005.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais- Terceiro e Quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 287.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Livro didático e autonomia docente**. Belo Horizonte: Scripta, v.6, n.11, p.162-170, 2º sem. 2012.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. FREITAS, Denise de. SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: Coleção **Explorando o Ensino. Ciências: ensino fundamental /** Coordenação Antônio Carlos Pavão. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212. v. 18.

GOWDAK, Demétrio e MARTINS, Eduardo. **Corpo Humano com Atualizações**. São Paulo: FTD, 2006. p. 181

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In. MEYER, Dagmar E. Estermann. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005..

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina C. O Corpo na Escola: Alguns Olhares Sobre o Currículo. **Enseñanza de las ciencias**, 2005. Número extra. VII Congresso, 2005.

QUADRADO, Raquel Pereira. **Práticas Bioascéticas Contemporâneas: notas sobre os corpos masculinos nas comunidades que discutem cirurgia plástica na rede social Orkut**. Rio Grande: FURG/PPGEC, 2012. Tese de doutorado, 2012.

SANTOS, Luís Henrique S. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 1998. Dissertação de mestrado, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal. IN: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2005.

SOUZA, Nádya G.S. O Corpo Como uma Construção Biossocial
Implicações no Ensino de Ciências. In. **Corpos, Gêneros e Sexualidades:**
questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos
Finais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

Pornografia e gênero nas narrativas autobiográficas *tropic of cancer* e *tropic of capricorn* de Henry Miller

Flávia Andrea Rodrigues Benfatti¹

Este trabalho propõe uma discussão sobre pornografia e gênero levando-a para o contexto de duas narrativas autobiográficas. Tais narrativas focam a pornografia dentro de relações heterossexuais e questionam liberdade e prazer sexual fora do casamento, tanto para o homem quanto para a mulher, além de pontuar, em menor grau, a homossexualidade. Esses questionamentos nos romances acontecem no período entre guerras, no qual a permissividade e a busca pela igualdade sexual e de gênero emergiam no cenário mundial como temáticas que viriam mudar os rumos da história do ocidente a partir de então. Nesse sentido, a heterossexualidade hegemônica é ameaçada e o homem heterossexual, fruto de sociedades patriarcalistas, entra em crise devido às novas conquistas femininas e também às novas formas de masculinidade que tentam abrir espaço para um revigorar de valores.

Alguns estudiosos pensam a pornografia como uma relação de subordinação feminina e de relações sadomasoquistas; outros, por sua vez, apontam que ela implica em libertação feminina dos tabus sexuais. As feministas Andrea Dworkin (1981) e Kate Millett (2000), por exemplo, entendem a pornografia como um ato de violência e hostilidade

1 Doutorado em Estudos linguísticos e Literários em Inglês pela USP – São Paulo. Professora efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Email: flaviarbenfatti@gmail.com

contra as mulheres a partir do empoderamento do homem sobre o ser complacente, a mulher. Já o acadêmico e crítico Michael Woolf (1992) pontua que o sexo na obra de Henry Miller é visto como libertação, uma forma de rejeição aos padrões morais convencionais. Também o escritor e professor de literatura Wallace Fowlie (1992) afirma que a obscenidade em Miller é uma forma de “medicação e catarse, uma extroversão necessária após todos os livros de mau agouro puritano” (p.187, tradução de minha autoria). Assim, teóricos e críticos seguem debatendo sobre o impacto da pornografia nas relações heterossexuais, especialmente considerando a posição feminina nessa relação.

Griffin, em seu livro *Pornography and Silence* (1981), discute questões relacionadas à pornografia como uma construção da mente masculina para seu bel prazer. Na sua concepção, o homem nega o conhecimento de si, o conhecimento de seu próprio corpo e de sua própria materialidade. Portanto, isso que ele nega em si, mas não consegue fugir porque o desejo carnal que sente é muito intenso, entra em conflito consigo próprio. Dessa forma, o que ele odeia e teme, ele deseja e quer, ao mesmo tempo, destruir – é uma briga entre Eros e Thanatos que ele não consegue decifrar. Segundo a autora,

[...] this mind, which is so terrified of woman and nature, and of the force of Eros, must separate itself from what it fears. Now it will call itself “culture” and oppose itself to woman and nature. For now culture shall become an instrument of revenge against the power of nature embodied in the image of a woman (GRIFFIN, 1981, p.11).

[...] esta mente, que é tão aterrorizante na figura da mulher e da natureza e na força de Eros, deve se separar do que teme. Agora ela se chamará “cultura” e irá se opor à mulher e natureza. Por agora, cultura se tornará um instrumento de

vingança contra o poder da natureza encarnado na imagem da mulher (tradução de minha autoria).

Portanto, a autodefesa masculina é a de torturar a mulher pelos desejos que ela incita no homem. Nesse sentido, Griffin (1981) questiona o fato de a mulher ter de ser condenada por ser a “causadora”, a “progenitora” dos desejos masculinos, gerando discriminação e sofrimento para si mesma. O homem, representado pela “cultura” quer silenciar a mulher, representada pela “natureza”, torturando-a. Por mais que a masculinidade patriarcal queira “aniquilar” o feminino por temê-lo, mais em crise estará, pois o homem trava uma guerra consigo mesmo, com essa parte negada de si próprio (GRIFFIN, 1981). Nessa linha de raciocínio, Goldberg (1981) confirma que

because feelings are not permitted free expression the male lives in constant reaction against himself. What he is on the outside is a façade a defense *against* what he really is on the inside. He controls himself by denying himself (GOLDBERG, 1981, p.58).

devido ao fato de que não se permite a livre expressão dos sentimentos, o macho vive em constante reação contra si próprio. O que ele é por fora é uma fachada, uma defesa *contra* o que ele é por dentro. Ele se controla através da negação de si próprio (tradução de minha autoria).

Corroborando Griffin (1981), Alberoni (1986) também afirma que “a pornografia é uma figura do imaginário masculino” (ALBERONI, 1986, p.12) e que “as mulheres são imaginadas como seres fabulosamente sensuais, arrastadas por um impulso irresistível de atirar-se sobre o pênis, isto é, do mesmo modo que os homens fantasiam comportar-se com elas” (ALBERONI, 1986, p.13).

Na opinião de Alberoni (1986), esse desejo por uma prática sexual transgressora não faz parte do vocabulário feminino. Ele aponta que esse tipo de erotismo masculino não interessa às mulheres e as que compactuam com isso, o fazem por dinheiro como é o caso das prostitutas. O sociólogo condena, na literatura de Henry Miller, o fato de o escritor utilizar a pornografia apenas como um meio de obter prazer, dispensando qualquer sentimento. Segundo o entendimento do autor:

[...] para Miller, o erotismo é sempre um relacionamento sexual repentino, fácil, desenfreado, com uma mulher jamais vista antes, ou conhecida há alguns instantes. É perfeito, a primeira é a última vez. [...] Da mulher nada mais interessa além de sexo. [...] Também para Miller todas as mulheres “topam”. Todas, absolutamente todas, e de um modo simplíssimo e repentino. Nunca um obstáculo, jamais uma recusa [...] (ALBERONI, 1986, p.13).

Essa visão reducionista do autor descaracteriza um “olhar para o corpo feminino” e sua sexualidade como um processo de libertação dos tabus sexuais. As mulheres, em ambas as narrativas *Tropic of Cancer* (1934) e *Tropic of Capricorn* (1939)², prostitutas ou não, são sexualmente experientes, conscientes de sua corporalidade como espaço de prazer e, não necessariamente, prazer e sentimento tenham que estar juntos já que elas estão vivenciando uma nova era liberal, o período entre guerras, no qual mais importa o rompimento desse vínculo corpo e sentimento do que a busca por um amor sublime.

2 *Tropic of Cancer* e *Tropic of Capricorn* foram originalmente escritos em 1934 e 1939 respectivamente. Porém, neste artigo, usamos as publicações de ambos datadas de 1961 pela Grove Press. Às vezes, nos referimos às datas das publicações originais quando retomamos o contexto das obras.

Outros assuntos discutidos dentro da pornografia são as relações sadomasoquistas e a relação da pornografia com questões religiosas. De acordo com Griffin (1981), a obsessão pornográfica, na medida em que significa transgressão, implica em transgressão contra a moralidade que, por sua vez, está ligada a ideia religiosa de pecado. Para a autora, todo sentimento pornográfico tem sua origem na igreja. Já o sadomasoquismo, embora cunhado dentro de contextos literários, pode também ser entendido como uma relação com a igreja, cuja rigidez na Idade Média fez com que os fiéis, acreditando terem pecado, infringiam a dor em si próprios, como punição.

Nye (1995) comentando a obra *Sexual Politics* (2000) de Millett, atesta que

nos retratos do ato sexual por Henry Miller, Norman Mailer e Genet, Millett descobriu a relação sartriana entre o sujeito sádico e o objeto masoquista. O coito, dizia Millett, não é apenas um ato físico, mas deve ser situado no contexto mais amplo das relações humanas. Millett afirmava haver descoberto uma “política” *sexual*, onde política significa “relacionamentos estruturados de poder, dispositivos pelos quais uma pessoa é controlada por outra”. As relações entre os sexos nas obras de Miller, Mailer e Genet são uma questão de dominância de homens e subordinação de mulheres – a essência do patriarcado (NYE, 1995, p.120, 121).

Os autores, em geral, concordam que o sadismo é considerado um ato masculino e o masoquismo feminino. Isso se dá pela própria cultura machista que procurou delegar o poder de “bater” nos homens e o de “apanhar” nas mulheres. Essa é uma tradição patriarcalista que data de séculos atrás quando, nas legislações civis era dado ao homem o direito de açoitar a mulher, caso ela tivesse relação extraconjugal.

Eis o que Griffin (1981) comenta a esse respeito:

[...] thus the male and female characters who play out the roles of sadist and masochist in pornography are simply representations of one mind, and of a mind that has been shaped as “male” in this society. Yes, in actual life women have acted as sadists or masochists. But here we do not examine actuality. Here we examine illusion (GRIFFIN, 1981, p.52).

[...] assim os personagens macho e fêmea que atuam como sádicos e masoquistas na pornografia são simplesmente representações de uma mente, e uma mente que tem sido moldada como “macho” nesta sociedade. Sim, na vida real as mulheres tem agido como sádicas or masoquistas. Mas, aqui nós não examinamos realidade. Aqui nós examinamos ilusão (tradução de minha autoria).

Por outro lado, segundo Bullough; Dixon; Dixon (1998) o termo masoquista cunhado a partir dos “escritos ficcionais de Sacher-Masoch tornaram-se estereótipos, quase sempre imaginando uma mulher vestida de peles (ele tinha um fetiche por peles), a qual, com um chicote, simbolizando a luxúria, açoitava seu amante para seus prazeres animais” (BULLOUGH; DIXON; DIXON, 1998, p.66).

Duff (2010), discorrendo sobre as ideias de Mackinnon e Foucault, afirma que na pornografia a mulher é coagida, mas acaba libertando a sua verdadeira natureza. “Amor pela violação” tido como um masoquismo feminino, de fato define a sua sexualidade. Parafraseando MacKinnon, Duff argumenta que a vítima (mulher) nunca é forçada, apenas motivada a agir. Dessa forma, os homens, percebendo a sexualidade reprimida nas mulheres as ajudam a tornar isso real.

Nye (1995) também comenta positivamente a respeito do masoquismo como uma forma da mulher reverter o quadro de “submissão passiva” para o que chama de “submissão ativa”:

A submissão “ativa” da mulher pode, ao mesmo tempo, distinguir-se do masoquismo, a má fé de tornar-se um objeto de prazer para os outros, porque a mulher é passiva não para o prazer de outrem, mas para o seu próprio. A mulher de Beauvoir deve ultrapassar a carícia sartriana, a mão masculina proprietária, e a penetração do macho ativo no ato sexual “no sentido de seu próprio prazer”. Ela não se dá para si mesma; será também ativa. Para que isso aconteça, porém, o homem, deve encarar a mulher “como” seu “semelhante”. Uma vez que a mulher seja vista “como” um homem – isto é, como um sujeito – então é possível a reciprocidade no ato sexual. Dois sujeitos iguais agora se defrontam, dão-se um ao outro, desfrutam um ao outro (NYE, 1995, p.114).

A “submissão ativa” de que trata Nye (1995) pode ser entendida como uma estratégia feminina na conquista de seus ideais liberais. Ao pleitear igualdade com os homens quanto ao direito de desejar, a mulher encara essa provável submissão como uma forma de conquista, de sedução no ato sexual.

Nos trechos a seguir de *Tropic of Cancer* (1961) e *Tropic of Capricorn* (1961), o narrador descreve suas relações sexuais cuja impressão é a de submissão feminina ou até, como enxergaram as feministas, de opressão sexual contra o sexo frágil. No entanto, entendemos que o narrador, enquanto sujeito de um fazer, cria sua própria forma de expressar sua subjetividade, sem falsear, com a transparência de um vidro. Em suas cenas de sexo, ele transgride os limites moralizantes e propõe uma

exposição crua e direta de sua intimidade. Ele experimenta sensações que a mulher também pode estar experimentando, embora tenhamos a impressão de que elas estão sendo objetificadas, forjadas a ativar o lado masoquista. Entretanto, com um pouco mais de atenção às descrições, percebe-se um compartilhamento do prazer, embora as cenas deixem resvalar uma percepção masculinizada no discurso do narrador em detrimento da possibilidade das personagens femininas estarem usufruindo desse prazer. Observemos os trechos:

While I'm telling her **she takes my hand and squeezes it between her legs**. In the lavatory I stand before the bowl with a tremendous erection [...] I stand her up, slap up against the wall, and try to get it into her but it won't work [...]. (TROPIC OF CANCER, 1961, p. 18, grifos nossos).

E, enquanto digo isso, **ela toma minha mão e enfia-a entre suas pernas**. No lavatório, fico em pé diante da pia com uma ereção terrível [...] lá eu a ergo, encosto-a à parede e tento penetrá-la, mas não dá certo. (TRÓPICO DE CÂNCER, 1974, p.20, grifos nossos).

When I got my fingers in her crotch and parted the little lips **she was as moist as a dishrag**. I massaged it gently, opening it up more and more [...] I could move her about roughly now – **no danger of the slightest protest**. And maliciously perhaps, **I jostled her about unnecessarily, just to see if she would come to**. She was as limp as a feather pillow and even when her head struck the arm of the sofa **she showed no sign of irritation** [...] (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p.266, grifos nossos)

Quando cheguei meus dedos ao vão de suas pernas e abri os labiozinhos, **ela estava molhada como um pano de pratos**. Acaricieei-a delicadamente, abrindo-a cada vez mais [...] Agora eu podia tratá-la com brutalidade – **não havia perigo do menor protesto**. E, talvez **maldosamente**, dei-lhe uns empurrões sem necessidade, **só para ver se ela acordava**. Estava tão mole como um travesseiro de plumas e mesmo quando sua cabeça bateu no braço do sofá **não deu sinal de irritação** [...] (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p.243, grifos nossos)

Finally she was standing beside the couch. **She didn't say a word either**. She just stood there quietly and as I slid my hand up her legs **she moved one foot a little to open her crotch a bit more**. I don't think I ever put my hand in such a juicy crotch in all my life. [...] After a few moments, **just as naturally as a cow lowering its head to graze, she bent over and put it in her mouth** [...] Her mouth was stuffed full and the juice pouring down her legs. Not a word out of us, as I say. Just a couple of quiet maniacs working away in the dark like gravediggers. It was a fucking Paradise and I knew it, and I was ready and willing to fuck my brains away if necessary (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p.182, grifos nossos).

Finalmente ela ficou em pé ao lado do sofá. **Também não disse uma palavra**. Só ficou ali em pé quieta e, quando diz minha mão subir entre suas pernas, **mexeu ligeiramente o pé para abrir um pouco mais seu rego**. Acho que em toda minha vida nunca pus a mão em um rego

tão suculento [...] Depois de alguns momentos, **tão naturalmente quanto uma vaca que abaixa a cabeça para pastar, ela se curvou e enfiou o negócio na boca** [...] sua boca estava estufada e o suco escorria por suas pernas. Nem uma palavra saiu de nós, como já disse. Apenas um par de maníacos quietos trabalhando pernas. Nem uma palavra saiu de nós, como já disse. Apenas um par de maníacos quietos trabalhando no escuro como coveiros. Foi uma foda paradisíaca e eu sabia disso (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, p.1975, 166, 167, grifos nossos).

Assim, a nosso ver, as cenas sexuais pornográficas descritas não parecem reduzir a mulher à posição de submissão, a não ser que seja uma “submissão ativa” como pontuada por Nye (1995) e, com uma leitura mais detalhada (observar os grifos) e menos preconceituosa, percebe-se que as mulheres se dão o direito ao prazer carnal. Como é sob a perspectiva do narrador que a relação é apresentada, tendemos a pensar que as personagens femininas estejam sendo submetidas ao ato contra a vontade. No entanto, vemos que o narrador não apenas foca o “I” (eu) mas também o “She” (ela), que geralmente seguem verbos de ação, o que implica na manifestação da contraparte feminina, mesmo que seja sob a ótica masculina.

No seguinte excerto de *Tropic of Capricorn* (1961), temos uma descrição na qual é a mulher quem toma a atitude e age sem que o personagem narrador participe como sujeito da ação; no caso, ele funciona como o objeto:

In the crowded subway, coming home from the beach, say, she'd slip her dress around so that the slit was in the middle and take my hand and put it right on her cunt (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p. 261).

Em um vagão lotado do metrô, voltando da praia para a casa, digamos, ela virava o vestido de modo que a abertura ficasse na frente, pegava minha mão e punha-a bem sobre sua boceta (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p.237).

De qualquer forma, o discurso masculinista de afirmação da virilidade, especialmente quando o narrador utiliza palavras fortes que resvalam certa brutalidade, demonstram as suas confusões quanto aos novos posicionamentos das mulheres no que tange às conquistas femininas, especialmente no campo da sexualidade, ainda provocando desconforto permitindo que o discurso patriarcalista se faça presente, direta ou sutilmente em ambas as narrativas, ao mesmo tempo em que atitudes masculinas menos empoderadas são apresentadas no construto ficcional a fim de mostrar um *self* em transformação.

Considerando o que Freud (1997) teorizou a respeito dos desejos reprimidos, podemos inferir que o temor do homem em relação ao poder feminino o fez buscar uma saída tanto pela força física quanto coerciva. Isso se explica por meio da educação familiar. Desde a infância o menino-homem traz consigo um desejo de vingar o pai, pelo complexo de Édipo, pois perdeu espaço pelo amor da mãe. Ao mesmo tempo, cabia à mãe decidir não mais oferecer o peito que o alimentava. Portanto, cheio de frustrações, o menino, que virou homem, possui um desejo arrebatador de vingança pelas humilhações que passou. Como não pode se vingar do homem, porque não quer medir forças com o seu igual, se vinga da mulher.

Essa “vingança” pode ser interpretada, em Miller, por meio das descrições sexuais (como as supracitadas a partir da observação do comando do ato sexual pelo personagem masculino) que parecem objetificar a mulher devido à força da linguagem ou em momentos de conversa entre os personagens masculinos a respeito de mulheres. Em todos esses momentos, tanto o narrador protagonista quanto seus amigos, aproveitam do poder masculino para reafirmar sua virilidade, sua

qualidade de “macho”. No entanto, como já discutido, isso é variável na medida em que os desejos femininos são também expostos.

Verifiquemos agora, nos trechos a seguir, exemplos dessa “vingança” (na afirmação do poder masculino em conversas de “homens”). No primeiro trecho, o personagem Van Norden faz um pedido ao narrador antes de ir ao banheiro e no segundo, o personagem Kronski dá um conselho ao narrador:

“If my Georgia cunt calls tell her to wait. Say I said so. And listen, you can have her if you like. I’m tired of her” (TROPIC OF CANCER, 1961, p.100).

“Se minha buceta chamada Geórgia chamar, diga-lhe que espere. Diga-lhe que eu falei isso. E, ouça, pode usa-la se quiser. Estou cansado dela.” (TRÓPICO DE CÂNCER, 1974, p. 89)

“But first you’ve got to get rid of that hatched-faced wife of yours. Ugh! When I look at her I could spit in her face. I don’t see how a guy like you could ever have married a bitch like that” (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p.87).

“Mas primeiro precisa livrar-se daquela sua esposa de cara amarrada. Ufa! Quando olho para ela seria capaz de cuspir-lhe no rosto. Não compreendo como um sujeito como você pôde casar-se com uma cadela assim” (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p.81).

Como se pôde perceber, os personagens masculinos, amigos do narrador, tentam denegrir a imagem da mulher apenas para afirmar seu poderio sobre elas e compartilhar com seus pares sua força viril, sentindo-se assim, “vingados”, por meio do discurso.

Griffin (1981) exemplifica que, no ato da felação, a vingança do homem que foi privado do peito materno, agora lhe soa como uma revanche

de poder. Agora ele o detém e a mulher (mãe) é punida – ela se transforma em criança que deseja algo e o herói pode ou não conceder. Para completar esse quadro de vingança, o homem não apenas teme a “natureza” representada pelo feminino que, talvez, no seu subconsciente o faz lembrar-se da fome e das privações dos primórdios de sua existência como o medo da “mulher demoníaca” que a história ajudou a construir. De acordo com um estudo de Leslie (1998) a respeito de algumas concepções indianas tradicionais sobre a menstruação, a mulher era avaliada como tendo uma natureza impura. “A menstruação é percebida como o signo visível tanto do apetite sexual de uma mulher quanto de sua impureza inata – e assim, surgindo da combinação de ambos, a sua propensão ao mal” (p.87).

Na Idade Média (séc V ao XVI), a igreja procurou reforçar o matrimônio monogâmico em função de um medo de que esses “seres perversos” (as mulheres) pudessem “introduzir no seio da parentela, entre os herdeiros da fortuna ancestral, intrusos, nascidos de outro sangue, clandestinamente semeados” (BIDARRA, 2006, p. 28).

Somando a essas considerações, a respeito do medo masculino da mulher, a religião, desde a Idade Média, tem ainda reforçado essa perversidade autorizando os homens, cada vez mais, a usarem do poder para controlar a vida e a sexualidade feminina, haja vista os episódios da queimada de mulheres, durante a inquisição, por terem sido acusadas de bruxas.

Ao longo da história, sempre que a mulher almejou pôr em prática seus mais profundos desejos carnavais, a alegação da perversidade e do demoníaco vinha à tona. Segundo os argumentos de Griffin,

when we look, finally, at the lives of the virgin and the whore in pornography, we discover that sexuality can never be sought as a simple pleasure. In this mind (*the pornographic mind*), because a woman desires, she is imagined as **evil** through and because of her carnality. The fulfillment of her desire inevitably brings about her humiliation and at the same time implies

the loss of her soul (GRIFFIN, 1987, p.24, grifo nosso).

quando nós olhamos, finalmente, para as vidas da virgem e da prostituta na pornografia, nós descobrimos que a sexualidade nunca pode ser procurada como um simples prazer. Nesta mente (*a mente pornográfica*), devido ao fato de a mulher desejar, ela é imaginada como **demoníaca** e por causa de sua carnalidade. A satisfação de seu desejo inevitavelmente traz sua humilhação e, ao mesmo tempo, implica a perda de sua alma (tradução de minha autoria).

O que Griffin mostra é que a mulher, ao desejar usufruir sua carnalidade, seja ela a prostituta ou a virgem, paga um preço alto por esse desejo que, no final, reverbera contra si própria. A ela é socialmente negado o direito de viver essa experiência como algo positivo, já que a contraparte masculina, imbuída de poder, profere discursos machistas que ressaltam a sua feminilidade como demoníaca e destruidora da moral. Com isso, a mulher sofre humilhações de toda sorte.

Reforçando a discussão do item anterior, entendemos que nos Trópicos realmente existem os discursos de poder como aponta Griffin; no entanto, esses discursos não implicam, a nosso ver, em opressão feminina no sentido de não permitir que as mulheres possam usufruir de sua carnalidade como algo positivo em favor delas mesmas. O que se pode interpretar é que as mulheres, dentro das narrativas em questão, expressam suas vontades, seja pela voz do narrador ou pela própria voz. E quando usam a própria voz, se manifestam de forma bastante aberta, com atitude e resolução. Tomemos outros exemplos a respeito dessa questão:

As she stood up to dry herself, still talking to me pleasantly, suddenly **she dropped the towel** and, advancing toward me leisurely, **she commenced rubbing her pussy affectionately**, stroking it

with her two hands, caressing it, patting it, patting it (TROPIC OF CANCER, 1961, p. 43, grifos nossos).

Quando ela se levantou para enxugar-se, ainda falando amavelmente comigo, **deixou cair de repente a toalha** e, avançando devagar em minha direção, **começou a esfregar a vagina afetuosamente**, segurando-a com as duas mãos, dando-lhe palmadinhas, acariciando-a, acariciando-a.” (TRÓPICO DE CÂNCER, 1974, p.41, grifos nossos).

From this Macha calmly switches to an affair she had with a lesbian. “it was very funny, my dear, how she picked me up one night. I was at the “Fétiche” and I was drunk as usual. She took me from one place to another and she made love to me under the table all night until I couldn’t stand it any more [...]” (TROPIC OF CANCER, 1961, p.238).

Daí Macha passa calmamente para o caso que teve com uma lésbica. “Foi muito engraçado, meu caro, a maneira como me pegou certa noite. Eu estava no “Fétiche” e bêbada como de hábito. Ela me levou de um lugar para outro e me acariciou a noite inteira embaixo da mesa até eu não poder suportar mais (TRÓPICO DE CÂNCER, 1961, p.196).

“But you like me don’t you?” she’d answer. “Men like to fuck and so do women. It doesn’t harm anybody and it doesn’t mean you have to love everybody you fuck, does it? I wouldn’t want to be in love; it must be terrible to have to fuck the same man all the time, don’t you think?” (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p. 262).

“Mas você gosta de mim, não gosta?”, era sua resposta. ‘Os homens gostam de foder e as mulheres também. Não faz mal para ninguém e a gente não precisa amar toda pessoa com quem fode, não acha? Eu não gostaria de estar amando. Deve ser horrível ter de foder com o mesmo homem o tempo todo, não acha?’”(TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p.237,238).

Nos três trechos, seja pela voz do narrador ou pela voz da própria mulher, percebemos uma negociação de significados dentro do contexto da relação sexual. As mulheres em questão mostram agência. Elas experimentam ou pretendem experimentar as mesmas sensações dos homens.

No entanto, Person (2006) comenta que a partir de um estudo de campo (embora pequeno) realizado na universidade de Columbia, USA, chegou-se a uma constatação das diferenças que existem entre os sexos. Embora muitas são as conquistas femininas no campo da sexualidade, diferenças subsistem especialmente no que diz respeito às fantasias masculinas e femininas:

while there were few significant gender differences in experiences, there were many differences in fantasies. As we concluded, “males fantasized about sex more [than women] and exhibited greater interest in partner variation and in the spectrum from domination to sadism (PERSON, 2006, p. 1.176).

embora houvesse algumas diferenças significativas de gênero nas experiências, havia muitas diferenças nas fantasias. Como concluímos, “os homens fantasiavam sobre sexo mais [do que as mulheres] e exibiam maior interesse em variação

de parceiro e na imagem que vai da dominação ao sadismo (tradução de minha autoria).

No trecho a seguir, de *Tropic of Capricorn* (1961), o narrador descreve o ato sexual de um amigo, Hymie, e suas fantasias durante o intercuro:

[...] Sometimes it felt as though He were right inside her womb, so soft and fluffy it was, and those soft teeth biting away at his pecker and making him delirious. They used to lie scissors-fashion and look up at the ceiling. To keep from coming he would think about the office, about the little worries which plagued him and kept his bowls tied up in a knot. In between orgasms he would left his mind dwell on someone else, so that when she'd start working on him again he might imagine he was having a brand new fuck with a brand new cunt. He used to arrange it so that he could look out the window while it was going on. He was getting so adept at it that he could undress a woman on the boulevard there under his window and transport her to the bed; not only that, but he could actually make her change places with his wife, all without un-cunting. Sometimes he'd fuck away lik that for a couple of hours and never bother to shoot off. Why waste it! He would say (TROPIC OF CAPRICORN, 1961, p.177).

Às vezes sentia como se estivesse bem dentro do útero dela, tão macio e fofo era, e aqueles dentes macios mordendo seu membro e fazendo-o delirar. Costumavam deitar-se com as pernas abertas e olhar para o forro. Para não acabar, ele pensava no escritório, nas pequenas

preocupações que o afligiam e conservava as tripas presas em um nó. Entre os orgasmos, voltava seu espírito para alguma outra pessoa, de modo que, quando ela começava a trabalhar de novo com ele, podia imaginar que estava dando uma foda completamente nova em uma boceta completamente nova. Ele arranjava as coisas de modo a poder olhar pela janela enquanto estava trepando. Adquiriu tal habilidade que era capaz de despir uma mulher no bulevar lá embaixo de sua janela e transportá-la para a cama; não só isso, mas pode realmente fazê-la trocar de lugar com sua mulher, tudo sem tirar de dentro. Às vezes fodia assim durante um par de horas sem se dar sequer ao trabalho de esporrar-se. Por que desperdiçá-la? dizia ele (TRÓPICO DE CAPRICÓRNIO, 1975, p. 161, 162).

Essa questão da fantasia sexual ser mais forte no masculino do que no feminino pode ser verdadeira no sentido de que, por mais que as mulheres queiram igualdade com os homens não apenas em termos de prazer sexual, mas em todos os sentidos, algumas diferenças devem ser levadas em conta, até para tornar as relações homem/mulher mais desafiadoras.

Sabe-se que as vozes masculinas das narrativas de Miller respondem ainda aos apelos de um passado patriarcal que entra em choque com as novas perspectivas femininas de liberdade sexual. A afirmação da virilidade se dá ao longo de ambas as tramas e juntamente com essa afirmação surge a contraparte feminina na busca pela conquista de seus direitos de livre agir.

Segundo Connell (2005) o homem ainda se mostra resistente com relação à igualdade de gênero já que, para ele, essa igualdade representa ameaça à sua identidade, dividendo herdado do patriarcalismo. Em essência, alguns aceitam essa mudança, mas na prática ainda agem como dominantes.

Se na atualidade essa dificuldade do homem em aceitar a igualdade de gênero ainda se faz presente, podemos imaginar como era no período entre guerras. Não seria de se estranhar que a hegemonia masculina estivesse bastante arraigada no inconsciente masculino. Para confirmar essa hipótese, Hockey, Meah e Robinson (2003) pontuam que a heterossexualidade hegemônica atua como categoria dominante sem se dar conta de sua condição que é concebida como natural. Os autores ainda expõem as “novas formas de heterossexualidade” que surgem hoje em dia e que proporcionam agência às mulheres como o fato de optarem por terem filhos, sozinhas. No entre guerras essa agência também já existia. Naquele período, as mulheres estavam dispostas a resgatarem sua sexualidade negada e fizeram isso quando escolhiam seus parceiros sexuais e a forma como queriam conduzir a relação sexual.

A partir dessas considerações acerca da obscenidade, da pornografia e da posição feminina no contexto do entre guerras, podemos inferir que o poder público sempre auferiu posição de superioridade ao homem em detrimento da mulher e isso continua acontecendo, embora de forma mais branda. O que se faz necessário refletir é que, por outro lado, feministas mais radicais corroboram para que essa posição inferior seja mantida e a mulher vitimizada.

Em se tratando de *Tropic of Cancer* (1961) e *Tropic of Capricorn* (1961) dentro dessas perspectivas, seria plausível pensar que as mulheres se deixam seduzir pelo “sexo quente”, nas palavras de Camille Paglia (1993). Em contrapartida, também seduzem e querem assumir a responsabilidade de suas escolhas. É provável que a experimentação sexual feminina em Miller, aos moldes pornográficos, faça parte da vontade de transgredir, de sair do trivial, mesmo, às vezes, com requintes masoquistas ou, apenas aparentemente masoquistas.

Referências

ALBERONI, Francesco. O Erotismo: fantasias e realidades do amor e da sedução. São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1986.

BIDARRA, Clemara. Erotismo: múltiplas faces. São Paulo: LCTE, 2006.

BULLOUGH, Vern L.; DIXON, Dwight.; DIXON, Joan. Sadismo, Masoquismo e História, ou quando o comportamento é sadomasoquista? In: PORTER e TEICH. Conhecimento Sexual, Ciência Sexual: A História das Atitudes com Relação à Sexualidade. Tradução de Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1998.

CONNELL, Bob. Change Among the Gatekeepers: Men, Masculinities, and Gender Equality in the Global Arena. *Journal of Women in Culture and Society*, v.30, n.31, 2005.

DUFF, B. "Confession, Sexuality and Pornography as Sacred Language". In: *Sexualities* p.686-698. USA. University of New England, 2010.

DWORKIN, Andrea. Men Possessing Women. USA: Penguin Group, 1981.

FOWLIE, Wallace. Henry Miller as a Visionary. In: GOTTESMAN, Ronald. *Critical Essays on Henry Miller*. New York: Macmillan, 1992.

FREUD, Sigmund. O Mal Estar na Civilização. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GOLDBERG, Herb. The Hazards of Being Male: Surviving the Mith of Masculine Priviledge. New York: Stanford Associations, 1976.

GRIFFIN, Susan. Pornography and Silence: Culture's Revenge against Nature. 1st ed. New York: Harper & Row, 1981

HOCKEY, Jenny; MEAH, Angela; ROBINSON, Victoria. *Mundane Heterosexualities*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

LESLIE, Julia. Algumas concepções indianas tradicionais sobre a menstruação e a sexualidade feminina. In: PORTER e TEICH. Conhecimento Sexual, Ciência Sexual: A História das Atitudes com Relação à Sexualidade. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1998.

MILLER, Henry. Tropic of Cancer. New York: Grove Press, 1961

_____. Tropic of Capricorn. New York: Grove Press, 1961.

_____. Trópico de Câncer. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1974.

_____. Trópico de Capricórnio. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

MILLETT, Kate. Sexual Politics. Urbana: University of Illinois Press, 2000.

NUSBAUM, Martha. Disgust and the Law. In: Hiding From Humanity. USA: Princeton University Press, 2004.

NYE, Andrea. Teoria Feminista e as Filosofias do Homem. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 1995.

PAGLIA, Camille. Sexo, Arte e Cultura Americana. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

PERSON, Ethel Spector. Masculinities, Plural. 2006. Disponível em: <http://apa.sagepub.com>. Acesso em 20 junho 2012.

WOOLF, Michael. Beyond Ideology: Kate Millett and the Case for Henry Miller. In: GOTTESMAN, Ronald. Critical Essays on Henry Miller. New York: Macmillan, 1992.

A homoafetividade numa feição religiosa e no militarismo: as narrativas de si nas obras "Desclandestinidade" de Pedro Almeida e "Toque de silêncio" de Flávio Alves.

Luciano Ferreira da Silva¹

Introdução

O presente artigo procura fazer uma leitura de duas obras ficcionais que tematizam, cada uma a seu modo, relações homoafetivas efetivadas durante a permanência das personagens em duas instituições que, geralmente, guardam em si, formas tradicionais de tratar o outro considerado como diferente.

Interessante notar é que uma instituição religiosa como a LBV, que propaga a igualdade entre os seres perante Deus tendo como pilares a ajuda ao próximo e à caridade, isto relacionado à religiosidade de feição católica e espírita, revelou-se preconceituosa e marginalizadora de uma personagem que acreditou estar num lugar que o acolheria e que dedicou o seu trabalho, em boa parte de sua vida, inclusive desde a sua infância, a esta instituição, como bem relata o narrador em primeira pessoa Pedro Almeida, autor do livro *Desclandestinidade, um homossexual religioso conta a sua história*.

1 Doutor pela UFPE e professor Adjunto I da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: lucianosf31@bol.com.br

Outro relato de si ocorre na obra de ficção encabeçada por um narrador, um biógrafo, em terceira pessoa que conta a sua história de Flávio Alves, no período em que este estava na marinha. Essa instituição, considerada também pelo seu tradicionalismo, não deixou que as relações homoafetivas ocorridas dentro dela fossem a público, inclusive comportamentos desenvolvidos por alguns militares eram todos abafados para não comprometer as estruturas militares tão bem alicerçadas. Na narrativa de si chamada *Toque de silêncio – uma história de homossexualidade na Marinha do Brasil*, há um trabalho narrativo feito por duas pessoas: Flávio Alves e Sergio Barcellos, metade trabalho de um, metade trabalho de outro, um conta a sua história para Sérgio para que este, em terceira pessoa onisciente, conte a história de Flávio, logo após a apresentação no início da obra há a epígrafe antes da história propriamente dita.

As obras são de feição homoafetiva, cada qual representando as experiências de vida objetivas (as reais se assim se pode dizer) e as subjetivas (fatos reais vividos emotivamente, subjetivados e/ou imaginados), contudo todas fazem um bloco inteiriço de performances homoafetivas ou, no dizer de Denilson Lopes:

Defendo uma política, uma ética e uma estética da homoafetividade, não pretendo cunhar mais um termo, mas penso que a partir dele falar em homoafetividade é mais amplo do que falar em homossexualidade e homoerotismo, vai além do sexo-rei, bem como é um termo mais sensível para apreender as fronteiras frágeis e ambíguas entre a homossexualidade e a heterossexualidade. Uma política da homoafetividade busca alianças para desconstruir espaços de homosociabilidade homofóbicos ou heterofóbicos. (LOPES, 2004, p.04)

As duas obras se juntam a outras que se criam em um espaço de produção ficcional caracterizada pela tentativa de se constituir uma etnografia homoafetiva. Assim, as obras autobiográficas e biográficas de sujeitos homoafetivos estão aí em voga como afirma Denilson Lopes:

Narrar como opção teórico-metodológica, ao invés de analisar distanciadamente, olhar, cartografar. Das relações quase sem diálogos, da vida puramente material, da escrita dura, seca de Noll, passamos para outras estratégias irmãs e diferenciadas. Penso em Ana Cristina César, tal como retratada na biografia feita por Ítalo Moriconi, mergulho autobiográfico de uma geração. Penso em Caio Fernando Abreu, em que o encontro amoroso entre homens dialoga com uma escrita afetiva, despudoradamente sentimental. (LOPES, 2004, p.04)

Desta forma, cabe bem a noção de que ao narrar suas experiências de vida objetivas e/ou subjetivadas pelo próprio sujeito ou por outro, cuja ação de narrar foi a ele delegada, criam-se elos com outras como a: "captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence" (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Esses relatos permitem a reconstrução, via memória dos indivíduos, das diferentes experiências por eles vivenciadas e que necessitam circular para a visualização dos fatos como forma de melhor apreensão dessa realidade. Importante frisar é que as escritas de si, entendidas também como autobiografias e biografias, tendem, na contemporaneidade, ao acesso às memórias individuais dos sujeitos em reflexão e esses são os casos das obras em análise. Contar é rememorar, compartilhar experiências próprias ou alheias e que, ao serem relatadas, se unem a outras experiências de anônimos pela interlocução silenciosa dos leitores ou ouvintes.

A Desclandestinidade desafiadora

O livro de Pedro Almeida *Desclandestinidade: um homossexual religioso conta a sua história*, é narrado em primeira pessoa e, pelo que tudo indica, pelo próprio autor sem o intermédio de um biógrafo o que vai assinalar a intenção autoral de relatar algo por ele vivenciado e como forma de compartilhar experiências vividas. Essas experiências estão relacionadas à sua vivência religiosa dentro da LBV e sua vivência como uma personagem homoafetiva. A obra é dividida em duas partes, a primeira parte intitula-se “Minha vida” e está subdividida em subtópicos que são: 1. Infância, 2. Descobrimo o sexo, 3. Busca pela independência, 4. Contato com o sexo oposto, 5. Um novo ciclo, 6. A hora da opção, 7. Uma nova relação, 8. A passagem pela LBV. A segunda parte intitula-se “Impressões, casos e opiniões” e está subdividida também em: 9. A homossexualidade na história, 10. Religião e homossexualidade, 11. Opção?, 12. Como revelar, 13. Relações estáveis, 14. Sexo clandestino, 15. Contra o preconceito, 16. Proteger a privacidade versus assumir-se e 17. Auto-aceitação: um aprendizado constante.

Logo no prólogo, o narrador-autor diz como vive agora com seu companheiro Franklin e resumidamente diz o que vai ser tratado no livro:

Agora, enquanto escrevo este livro, no ano de 1997, faz três anos que assumi minha verdadeira orientação sexual. Durante todo esse tempo, vivi com Franklin, meu primeiro e único amor até hoje. Na relação que temos com a minha família há um envolvimento natural e o clima é tranquilo. Convivemos bem com o fato de Franklin ter um filho do primeiro casamento. Saímos os três juntos para nos divertirmos. (ALMEIDA, 2001, p. 11)

Como se percebe, o narrador autor fornece pistas do que vai ser relatado, enfatizando que o tempo do agora, ou seja, o tempo do narrado, da feitura da obra, é um tempo tranquilo apesar de ser fruto de mudanças. Relata, ainda no prólogo, que resolveu assumir a sua grande paixão por um homem e conta isto a sua irmã que logo espalhou para a família e depois chegou ao local do seu trabalho. Diz não saber se é possível imaginar o que isso representa para um homossexual não assumido e tendo, de uma hora para outra, encarar a sociedade e havia duas opções: sair da vida clandestina e encarar tudo ou desmentir os "boatos" saindo com garotas para abafar o caso. A escolha foi a de contar tudo e levar companheiro para a família conhecer e preferiu a demissão a ser transferido de cidade que era um meio de desarticular a sua relação homoafetiva.

Depois de todas as atribuições, o autor resolve escrever um livro com as histórias que ele conhecia e apresenta o projeto a editora das Edições GLS e ela o aconselhou a escrever uma biografia, mesmo com 27 anos. Apesar do espanto aceitou:

Eu?! Fazer uma autobiografia?! Você sabe quantos anos eu tenho? 27. Como posso escrever isso?! Foi então que ela me convenceu de que a minha vida possuía muitos elementos interessantes. Longe da vaidade, pensei então que meu projeto, mesmo revisto, poderia alcançar o mesmo objetivo: esclarecer sobre o tema e ajudar pessoas e famílias que querem conhecer mais sobre o assunto a lidar melhor com ele dentro do próprio lar. Por isso passei mais de dois anos estudando, pesquisando e colocando minhas reflexões neste trabalho.

Espero ter conseguido colocar minha alma neste livro e que ele possa ser útil para algumas pessoas, trazendo novos ângulos para antigas questões. (ALMEIDA, 2001, p. 13)

Desta forma, o relato autobiográfico se apresenta na primeira parte da obra, enquanto que uma breve história da homossexualidade e partes de relatos de casos de homens e mulheres homossexuais fazem parte da segunda parte da obra. Interessante observar que os próprios familiares dizem “aceitar” os homossexuais, mas encontrando um ou mais na família a “história” muda, mesmo com um homossexual da mesma família como no caso do narrador Pedro Almeida quando dividiu o apartamento com sua irmã também homossexual:

Ali revelei o meu envolvimento com Franklin à minha irmã Angélica que, mesmo sendo homossexual, ficou muito surpresa. Irmãos nunca esperam isso dos seus próprios irmãos, talvez porque não desejem que a gente passe por tudo o que eles passaram. O fato é que no dia seguinte levei Franklin para conhecê-la e eles logo ficaram amigos. (ALMEIDA, 2001, p. 44)

Logo mais adiante na narrativa, os dois irmãos se desentendem por causa de incompatibilidade no relacionamento de casa, como festas que ela fazia na casa que eles alugaram juntos e Angélica sai de casa levando alguns objetos e conta à família sobre Pedro Almeida:

(...) no final do mês de novembro de 1995, por vingança, Angélica havia feito com que mais da metade da minha família soubesse que eu era gay. Eu estava muito inseguro para contar para todos, esperava uma oportunidade melhor. Aquela revelação a meu respeito envolvendo ainda uma briga entre irmãos teve o efeito de uma bomba na minha família. (ALMEIDA, 2001, p. 47)

Assim, percebe-se que no início não foi tão apaziguadora a revelação da irmã para a família, como um ato de vingança contra o narrador que não gostou do comportamento dela em sua casa. Quanto à família, religiosa que era e que não imaginava ter um filho gay, só sabia do estereótipo do homossexual como travesti. Veja-se:

Nenhum deles imaginava que eu pudesse ser gay e tudo o que conheciam era o estereótipo. Nada sabiam sobre o que é de fato um homossexual. Conheciam apenas o travesti, que para qualquer pessoa não acostumada com a convivência apresenta um comportamento que costuma chocar. Era natural então que, de imediato, repugnassem tal ideia e, se houvesse uma forma de fazer com que eu revisse minha orientação sexual, eles a fariam. A primeira atitude foi tentar isolar-me. (ALMEIDA, 2001, p. 47)

Observe que com o tempo a resistência da família em relação ao filho foi enfraquecendo devido ao carinho, coisa que não acontece em outros casos. Outro momento de revelação "forçada" foi no ambiente de trabalho, antes mesmo do relato da descoberta, o narrador fala situa o caso, dizendo ser a relação afetiva com o filho do dono da LBV. Depois relata como eram tratados os casos de homossexuais dentro dessa instituição religiosa:

Soube também como os casos de homossexuais eram tratados. Pelo que chegou ao meu conhecimento, foram uns cinco casos, envolvendo pessoas do primeiro e segundo escalões da Direção da LBV, e todos foram tratados da mesma forma: criavam um motivo – geralmente quebra de confiança – depois os demitiam sumariamente. Quando o funcionário possuía

um vínculo de amizade com Paiva Netto, este sempre dava um jeito de estar viajando quando a dispensa acontecia, justamente para ele não ter como ser encontrado, para impedir que a pessoa pedisse sua interferência para evitar a demissão. (ALMEIDA, 2001, p. 56)

Aqui se vê que os casos eram tratados igualmente com a chamada “quebra de confiança” e depois a demissão sumária. Praticava-se a suposta caridade como forma de propaganda para os de fora, mas não havia dentro da instituição, pelo menos, não neste caso. O caso do narrador com Franklin já se constituía como um boato dentro da instituição. Outro irmão de Franklin soube pela ex-mulher de Franklin sobre o caso, deste modo:

Quando um outro irmão do Franklin soube de nossa relação (pela ex-mulher do Franklin), foi até Brasília para falar com o pai. No mesmo dia Paiva Netto pegou um voo para São Paulo e mandou que eu o ficasse esperando na sede da LBV.

Ainda por telefone, “jogou” dizendo que tinha ouvido comentários de minha ex-noiva a respeito de um envolvimento amoroso meu com seu filho. Chegando, por volta das dez da noite, ele me chamou e nós fomos conversar em separado, coisa que raramente ocorre com ele, pois sempre está rodeado de secretários. (...)

Eu nem perguntei como soubera do fato, pois ele nunca contava, mas, na saída, ele me disse que seu o filho mais velho havia avisado-o de que viria a São Paulo bater em mim e no Franklin, por causa da nossa suposta sem-vergonhice. Aquilo me incomodou bastante. Ele

já sabia da verdade. O que Paiva Netto queria era me pressionar. Ele preferiu me informar das fofocas como se, por causa delas, eu pudesse rever minha situação sexual ou a relação com o Franklin. (...)

Semanas antes, durante uma reunião com diretores e comigo presente, ele falou no crescimento dos casos de AIDS no Brasil e, na frente de todos, perguntou porque eu estava emagrecendo. Fiquei muito sem graça e sorri amarelo. (ALMEIDA, 2001, p. 57-58)

Percebe-se o quanto são manipuladoras as relações sociais quanto a interesses pessoais, sociais, econômicos e ideológicos, surgem a violência e o constrangimento como formas de tentativas de mudança, como se resolvesse o suposto "problema" e ainda mais, associando a doença AIDS ao comportamento homoafetivo dos dois personagens. Mais adiante, tentou-se a transferência do narrador, contudo este não aceitou e foi demitido. Franklin, após ter uma conversa com o pai que perguntou se ele gostava mais de Pedro do que dele, indignou-se e pediu demissão. Pedro Almeida e Franklin foram para Aracaju e abriram um bar GLS, este ficava cheio, mas não dava aos dois boas condições de vida e passaram por situações difíceis. A mãe de Franklin os visitou e pediu para que morassem com ela em São Paulo. Ficaram provisoriamente na casa da mãe de Franklin. Depois Pedro Almeida conseguiu um emprego e fez um processo judicial contra a LBV e Franklin o apoiou. A própria LBV entrou com recurso e este foi negado, assim:

Na semana que fiz a revisão final deste livro, recebi a resposta da justiça negando os recursos criminal e cível da LBV, para tirar o direito de expor meu caso na internet. Essa foi minha primeira vitória. (ALMEIDA, 2001, p. 65)

Enquanto estava trabalhando na própria, a personagem escutou várias histórias de pessoas gays e acabou contando no livro algumas delas, mas antes disso, no próprio livro, o narrador falou um pouco da história da homossexualidade. Então veja alguns relatos:

Júnior está com 32 anos, mora só a doze e tem relacionamentos com homens desde os dezoito. Saiu do interior porque acreditava que na cidade grande poderia ser mais feliz e encontraria lugares “onde poderia ser ele mesmo”. Passados tantos anos, tem uma rotina sagrada de, quinzenalmente, visitar os pais e irmãos. Segundo Júnior, ninguém imagina que ele seja gay, pois quando está em família, policia até os gestos. Quando termina o fim de semana, voltar para casa é um alívio. Não que a companhia dos pais e irmãos seja ruim, mas é que ele precisa fingir ser outra pessoa e vive dando desculpas por estar sem namorada. Júnior acredita que se os pais soubessem que ele é gay sofreriam muito. Tenta, então, manter-se distante da família.

Elis, 22, também viveu algo semelhante. Desde a puberdade percebeu que era diferente das outras meninas. Não sabia, contudo, o que acontecendo, julgava-se suja por ter atração por mulheres e penitenciava-se quando se masturbava ou tinha sonhos eróticos com outras garotas. Querendo afastar a ideia de que era homossexual, isolava-se e, por não ter coragem de falar sobre seus sentimentos para os pais, entrou numa fase de depressão profunda, até ser levada, contra a sua vontade, ao médico. Ele passou remédio e indicou um psicólogo, que ela nunca procurou. (...) Elis iniciou, então, uma

séria de casos fortuitos, sem envolvimento e compromisso, que a levaram a um enorme vazio interior e a muitas decepções. Passou a ser uma pessoa invariavelmente triste, com oscilações de humor, sempre na defensiva, amarga e fechada. Aos 22 anos era uma pessoa sem perspectivas. Wesley, 29, teve o primeiro relacionamento homossexual à força, aos doze anos. Foi violentado pelo seu primo, de 25. O fato ocorreu duas vezes em sua própria casa. (...) Quando chegou à adolescência, Wesley lutou para levar uma vida hetero, chegando a casar aos dezenove anos. Sua esposa, na véspera do casamento, ouviu de sua própria boca que ele era bissexual, mas, como o amava, acreditava poder demovê-lo de tal inclinação. O primeiro ano foi maravilhoso. Viviam sempre em festas, passavam os finais de semana na casa de amigos abastados e ficavam pouco tempo a sós, os três anos seguintes se arrastaram com crises e casos extraconjugais de ambos os lados. Wesley tentou suicídio por duas vezes. Vivia se culpando pelo fato de ter sido violentado pelo primo ao mesmo tempo em que falava do fato como responsável por sua instabilidade emocional. Nenhum dos dois se decidia pela separação, porque ambos a consideravam prejudicial para a imagem de suas famílias tradicionais. Decidiram tentar revitalizar a relação, mas ela estava bastante desgastada. A esposa perdeu um filho aos cinco meses de gravidez e, pouco depois, eles passaram a dormir em quartos separados. A família, que os financiava, nem imaginava o que se passava naquele lar aparentemente feliz. (ALMEIDA, 2001, pp. 87-89)

Desta forma, percebe-se o quanto é importante a narração dos fatos para uma melhor compreensão destes e de sua possível solução que logo adiante se resolveu em chegou, até agora, a um termo para as três personagens que assumiram sua condição e a relataram e cujo narrador a transpôs para ajudar a outros com histórias de vida semelhante. Há um desfecho, provisório é claro, para as histórias contadas:

Quase um ano depois, Elis contou para a família. Logo foi a vez de Wesley, ao mesmo tempo em que anunciava a separação, enquanto Júnior, ainda vive como antes. Tanto Elis como Wesley mudaram o rumo de suas vidas, tiveram parcerias estáveis e percebe-se que estão bem melhores, o que se pode notar pelo atual estado de humor e ânimo. Agora, sinto prazer em estar com eles, pois não preciso dar tanto apoio, e se houver necessidade, sei que haverá outras mudanças. À primeira vista, pode parecer desumano o que digo, mas é insuportável alguém que pede conselhos, mas não procura ajudar a si mesmo. Permanecem num círculo negativo, sem nada fazer em favor próprio. Utilizam você como muleta, e se deixar viverão assim, covardemente, por toda a vida. (ALMEIDA, 2001, p. 89)

Assim, os relatos reforçam a necessidade do contar histórias de feição homoafetiva para ir quebrando as atitudes homofóbicas muito presentes em nossa sociedade além de expandir experiências homoafetivas para que haja um melhor conhecimento desse aspecto da sexualidade.

Toque de silêncio dentro da instituição, mas grito de liberdade fora dela

A próxima obra que relata experiências homoafetivas se encontra na obra *Toque de silêncio: uma história de homossexualidade na Marinha do Brasil*. Narrativa feita por duas mãos, a de Flávio Alves, protagonista da obra, e Sérgio Barcellos, narrador da biografia de Flávio Alves, estes discursos se entrelaçam num narrativa densa de emoções e subjetividades. O narrador em terceira pessoa sabe tudo de Flávio Alves por ser autor de sua biografia. A obra é dividida em: Agradecimentos; Apresentação; Forças Armadas, um símbolo da cultura heterossexual; Um berço nada esplêndido; Os muros do silêncio; Todos são marinheiros; "A Aids veio para curar os boiolas"; Entre a cruz e o sabre; Marinheiro: um homem em casa porto; A revolução das sereias; De militar a militante e Epílogo.

Percebe-se logo na apresentação que o narrador explicita como eram os direitos civis em 64, não havia respeito, para se falar a verdade, o que havia era muita repressão e silenciamento, principalmente em se tratando de relações homossexuais dentro das instituições militares, o que se propagava era o silêncio. Mesmo assim, o narrador-autor diz:

Quando primeiramente pensei em escrever um livro com depoimentos de militares homossexuais, imaginava poder contar com o apoio dos colegas. Afinal, depois de ter fundado o GGM (Grupo Gay da Marinha), passei a conviver com muitos outros gays, de diversas patentes, cujas experiências, aventuras e histórias se narradas, tornariam o material extremamente interessante. O fracasso da revolução gay fez com que meu relacionamento com o grupo ficasse ligeiramente arranhado. Ainda assim, mantive desafio de escrever sobre o tema. (ALVES, 2002, pp. 09-10)

Depois da apresentação vem a parte intitulada “Forças Armadas: um símbolo da cultura heterossexual”. Nesta parte fala da ciência que buscar ver a homossexualidade como doença em boa parte da sua história, procurando curá-la, relata também a questão da homossexualidade na religião, inclusive fala dos hebreus que criaram códigos para sua sobrevivência na época como:

Diferente da liberdade sexual expressa em códigos de outros povos, as atitudes descritas na Bíblia quanto ao tema são rígidas, pois não oferecem muitas opções: a procriação ou o perecimento. O certo é que, sendo um povo nômade e na tentativa de se estabelecer, a procriação era essencial para os hebreus. Além disso, em se tratando de uma sociedade patriarcal, este dogma autenticou o poder do macho e legalizou a submissão da mulher. (ALVES, 2002, p. 23)

Na parte “igualdade a preço de banana” subdivisão de Forças Armadas, um símbolo da cultura heterossexual; encontra-se uma “deixa” como explicação da cultura heterossexual em que se vive:

A família, o Estado (este sempre confundido com as Forças Armadas?) e a Igreja sempre caminharam de mãos dadas. Algumas vezes acertaram na combinação, e os resultados foram positivos e irrestritos. Outras vezes, em nome de valores morais, segurança nacional e redenção divina, descambaram para a mais mal disfarçada violência. Essas tentativas ainda ecoam no dia-a-dia, daqueles “ditos” transgressores. Ser viado, bicha, maricas, boiolas, sapatão ou qualquer outra denominação que nos escape no momento, representa uma ameaça a esta

estrutura masculina, branca, heterossexual e rica. Em nosso país, o valor de um cidadão tem gradações esdrúxulas e medievais. Ser preto "é" ruim. Ser preto e pobre, pior. Ser preto, pobre e mulher seria a desgraça personalizada e quanto a ser preto, pobre e viado? Em alguns casos, ser gay branco e rico pode ser uma vantagem... talvez seja considerado "menos gay". É nessa estranha e injusta estrutura social que negros, pobres, bichas e mulheres tentam sobreviver e caminhar em direção ao futuro. (ALVES, 2002, p. 23)

O discurso do narrador-autor, biógrafo de Flávio Alves, percebe-se que há a gradação social discriminatória operada pela sociedade em ser negro, pobre e homossexual seriam categorias que, pertencentes a um único ser, poderiam ser catastróficas no sentido de preconceito e marginalização. Na parte "Um berço nada esplêndido", o narrador-biógrafo cita as dificuldades enfrentadas por Flávio e o surgimento do sonho de entrar na Marinha e a certeza então de passar veio e também com ela a certeza do silenciamento:

Equilibrando-se numa corda bamba imaginária, seus últimos anos como criança estavam divididos entre vender picolés para ajudar a família e alguns cursos profissionalizantes nas horas vagas. Datilografia, auxiliar de escritório, vendas, enfim, qualquer título oferecido pelo SENAC mais próximo e, principalmente, sem custos adicionais. (...) (ALVES, 2002, p. 42)

Um desses tantos panfletos que acarpetavam as ruas de nossa cidade, vendendo soluções rápidas para problemas financeiros, passado-presente-futuro nos búzios e sonhos de prosperidade.

Sonhos!, esta era a mensagem contida naquele papel: “Venha ser oficial da marinha...” (ALVES, 2002, p. 43)

O tempo ditou todas as regras e arbitrou esse jogo. Desde o início, quando todos comentavam as dificuldades do concurso para a Escola de Aprendizes-Marinheiros, e naquela manhã, quando conferiu seu número de inscrição na lista de aprovados, Flávio teve a certeza de que aquele era o seu lugar. Ainda que lhe custasse o silêncio. (ALVES, 2002, p. 45)

Começava então um novo ciclo na vida do protagonista, acredita que, num universo masculino, entenderia melhor seus desejos e isto o salvaria do estereótipo de homossexual e sairia de casa então para se tornar independente. Foi notificado que passaria um ano em Fortaleza e Flávio jamais voltou como o mesmo Flávio. Depois dos exames, ele notou que:

Flávio sempre se comportava de maneira bastante masculina e seria impossível levantar-se qualquer tipo de suspeita apenas pelo de seu comportamento. Na verdade, o que lhe impressionara, então, fora a confiança cega na heterossexualidade dos novos marinheiros. Se há uma proibição clara quanto a práticas homossexuais nas Forças Armadas, esta opção da Marinha em não perguntar, e consequentemente, não “querer ver” a existência de homossexuais em suas fileiras talvez esclareça um pouco o mito de que esta Arma possui o maior número de homossexuais. (ALVES, 2002, pp. 52-53)

Teve sua primeira relação sexual com uma mulher e quando entrou na marinha, transou com uma menina na casa de dela sem ao menos tirarem a roupa pela pressão de estar fardado, em horário de serviço e sem experiência, tudo por pressão. Ainda faltava-lhe clareza com relação a sua orientação sexual e o ambiente praticamente o obrigou a fazer aquilo com uma pessoa também inocente, ela parecia ter 15 anos. Isto foi o início, mas com o tempo percebia que sentia desejos por homens, assim naquele ambiente:

Ainda sem uma noção clara sobre ambientes gays, a imagem que sua mente visualizava, então, era de ambientes sombrios, antro de vícios e permissividade. Isto não traduzia sequer o mais profundo desejo que ele perseguia, apenas representava o senso comum de que homossexualidade é errado, e, por isso, estaria confinada a guetos e escuridão. Mesmo nos momentos em que seu corpo respondia excitado à visão de um corpo masculino, este sentimento trazia junto o medo e uma leve insegurança, mas nunca a culpa ou auto-penitência. Conviver com todos aqueles rapazes numa atmosfera masculina era, em si, um tipo de emoção forte e um perfeito componente erótico no cotidiano de tantos homossexuais que compartilham estas mesmas vivências. Para ele, esta verdade estava longe de ser avalizada pelo seu próprio comportamento, dentro ou fora do ambiente. Seu desejo por homens mais velhos protegia-o, de certa forma, de uma arriscada tentação e de uma eminente exposição, que só teria efeito prejudiciais no quadro geral de sua carreira militar. (ALVES, 2002, pp. 62-63)

Houve relações furtivas com homens e Flávio se sentiu bem, pois isto fortalecia Flávio no ambiente escolar da Marinha:

Flávio já havia despido a camisa e, arriscando sua última chance, não se preocupou em esconder a ereção por sob o tecido grosso da calça de seu uniforme. Ele poderia ter pensado, apenas, em resumir aquele encontro a uma conversa amena e agradável. Entretanto, não pôde evitar tais vozes de tão fundos, ecos naturais e irresponsáveis de sua juventude e saúde. Aos dezoito anos de idade, era-lhe impossível não estar excitado todo o tempo. Da revelação silenciosa aos primeiros toques, pouco a pouco foram se conhecendo melhor e conhecendo melhor o que queriam um do outro. Foram para o quarto e, além do sexo e dos momentos agradáveis, descobriram que poderiam ser amigos. (ALVES, 2002, pp. 62-63)

Relações foram efetivadas também dentro da Escola e um colega de turma declarou em sala de aula:

No intervalo entre uma aula e outra, após o instrutor ter deixado a sala de aula, Mendes levantou-se e, em voz alta, anunciou que Flávio era homossexual. Surpreso, Flávio precisou de alguns segundos para entender o que estava se passando ali. Os outros alunos permaneceram em silêncio e nem sequer demonstraram alguma reação ante a declaração de Mendes. Ao final de alguns minutos, o instrutor retornou à sala de aula e ninguém mais comentou o fato. Pelo menos não até o dia seguinte. Com gesto Mendes “oficializou” o início de uma história de

perseguição que só teve fim anos depois quando Flávio assumiu ser mesmo homossexual. Desta forma, passou a ser respeitado. O percurso entre esta primeira prova de intolerância por parte de alguns integrantes da Marinha em relação à presença de homossexuais no serviço militar, e o respeito adquirido por ser um profissional competente costuma ser repleto de dores e humilhações. No caso de Flávio, não foi diferente. (ALVES, 2002, pp. 93)

Flávio decidiu se desligar da Marinha e fazer curso de prótese dentária, já estava decidindo sua vida e estava tranquilo com sua sexualidade, foi a boates gays e viu que havia outros como ele, professores, médicos, marinheiros também e que estavam de bem com a vida. Desistiu da prótese dentária para organizar times e campeonatos gays. Atualmente vive em New York e sua família sabe de sua sexualidade, a mãe e a irmã mais velha teria que dar mais tempo para elas, quanto à irmã mais nova e ao pai não foi preciso, pois a irmã mais nova logo sentiu orgulho quando soube das últimas notícias nos jornais sobre os jogos e seu pai, surpreendentemente segundo a própria narrativa disse: "Esta é a vida que ele escolheu e eu respeito!".

Considerações finais

Assim, as duas narrativas explicitam conflitos e soluções para cada tipo de relação homoafetiva, as descobertas, os confrontos quando houve as revelações e os posicionamentos diferenciados de cada personagem principal. Personagens protagonistas de questões homoafetivas ora dentro de uma instituição religiosa, ora dentro de uma instituição militar e com todas as relações que estas duas envolvem dentro e fora de seus ambientes. São campos de atuação de subjetividades homoafetivas procurando derrubar barreiras homofóbicas e de discriminação cada qual ao seu modo e com sua coragem.

Referências

ALMEIDA, Pedro. **Desclandestinidade**: um homossexual religioso conta sua história. São Paulo: Summus, 2001.

ALVES, Flávio. **Toque de silêncio**: uma história de homossexualidade na Marinha do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

LOPES, Denilson. **Estudos gays e estudos literários**. Disponível em: <http://www.ufrj/paccl/beatriz.htm> Acesso em: 17 abril de 2014.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: d indizível ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Moraes Von (org.) **Experimentos com histórias de vida**: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

A discussão das questões de corpo, gênero e sexualidade no enfrentamento das situações de abuso e exploração sexual: relato de uma prática de ensino

Ronan Moura Franco¹

Sara Hanne Anwar Salim Jacoub Hijazin²

Fabiane Ferreira da Silva³

Contexto do Relato

A educação compreende muitos posicionamentos e um papel fundamental do(a) professor(a) é educar para a cidadania. O trabalho docente não é uma atividade neutra, sendo revestida de características ideológicas, em que toda ação educativa representa uma postura política (FREIRE, 1996). Na busca da formação para a cidadania é que se desenvolve este trabalho, que tem como objetivo relatar as experiências

1 Acadêmico do curso de Ciências da Natureza, modalidade licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana/RS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Ciências da Natureza. (moura_ronan@hotmail.com).

2 Acadêmica do curso de Ciências da Natureza, modalidade licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana/RS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Ciências da Natureza. (hannehijazin13@gmail.com).

3 Professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Uruguaiana/RS. Coordenadora do subprojeto Ciências da Natureza do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID). (fabianesilva@unipampa.edu.br).

vivenciadas, a partir da realização da atividade intitulada “Que corpo é esse?” (QUADRADO, 2013), assim como as problematizações decorrentes da realização da mesma. A atividade a ser relatada foi desenvolvida no Subprojeto Ciências da Natureza Temas Transversais do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID).

O Subprojeto PIBID Ciências da Natureza Temas Transversais objetivava contribuir com a formação dos(as) licenciandos(as) em sala de aula, a partir do desenvolvimento curricular dos temas transversais pertinentes à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, estando os Temas Transversais expressos em conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, obedecendo a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea (BRASIL, 1998). O subprojeto atuou na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (EMEF JF) nos anos de 2012 à 2013. A EMEF JF está situada no bairro Nova Esperança, atendendo alunos(as) de diferentes bairros e localidades do município de Uruguaiana, sendo sua comunidade considerada carente e com uma grande diversidade de sujeitos ocupando seu espaço.

No contexto deste trabalho, se considera diversidade enquanto a multiplicidade de ideias, linguagens, religiões, costumes, comportamentos, valores, classes sociais, nacionalidades, culturas, crença, raça-etnias, gêneros, e sexualidades que vão constituindo os sujeitos. Essa diversidade é expressa a partir de posições que os sujeitos ocupam nas diversas instâncias sociais que ocupam, constituindo suas identidades (QUADRADO; ÁVILA, 2013)

Por tais características do contexto dessa escola, se torna necessária a discussão de temas como corpos, gêneros e sexualidades, cabendo aos(as) profissionais da educação a inclusão desses temas no currículo, visto que a educação contempla muitos assuntos e temáticas de grande relevância social e cultural que, contribuem significativamente na formação das diferentes identidades. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho, as questões de gênero, a sexualidade e a pluralidade cultural são temas que permeiam todas as áreas do conhecimento e são necessários

para a realização de um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, para transformá-la (BRASIL, 1997).

Desta forma é indispensável que a escola seja reconhecida não apenas por reproduzir ou refletir as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que a escola produz estas concepções (LOURO, 1997).

Dentre as questões que podem ser problematizadas na escola, está a questão do corpo. O corpo é questionado constantemente, problematizado, analisado, educado, comentado e construído histórico, social e culturalmente. Desta forma pode se afirmar que o corpo se modifica conforme os códigos que identificam determinados grupos sociais dos quais faz parte, sendo formado pelo o que há no seu entorno, ou seja, a roupa, os acessórios que o adornam, seus gestos e não apenas sua materialidade biológica (QUADRADO, 2013).

Outra questão que deve ser considerada dentro do espaço escolar é a de gênero, esta muitas vezes produzida e (Re)produzida pela escola. Entende-se por gênero a forma como somos identificados, sendo os marcadores identitários do ser masculino e ser feminino que nos identificam enquanto homens ou mulheres, transcendendo assim, o entendimento que gênero é decorrente da anatomia de seus corpos, sendo homens e mulheres, produtos da realidade social, cultural e histórica, afirmam Ribeiro e Soares (2013).

Seguindo na problemática apresentada no trabalho, uma importante temática a ser considerada é a sexualidade, que também deve ser considerada e trabalhada nas aulas, considerando a diversidade do contexto que as escolas estão inseridas. A sexualidade é compreendida como uma construção social, histórica e cultural, produto e efeito das relações de poder e saber. Não é universal, nem é algo inerente ao ser humano. Não é uma essência do sujeito que se manifesta em determinado momento da vida, sendo assim não é biologicamente determinada. A sexualidade pode ser entendida então como o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres; às formas pelas quais os sujeitos são incitados a falar sobre ela; às formas pelas quais o sujeito é disciplinado e a sociedade é governada (LOURO, 1997; SILVA, 2011).

Ainda dentro da proposta de relacionar o ensino dos temas de corpo, gênero e sexualidade com o abuso e a exploração sexual, deve-se definir o entendimento de abuso sexual. O abuso sexual é entendido como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa (AZEVEDO; GUERRA, 1995).

A definição de exploração sexual diferencia-se à medida que esta é caracterizada pela utilização sexual de crianças e adolescentes com fins comerciais e de lucro, por intermediário ou agenciador e outros que se beneficiam, seja levando-os(as) a manterem relações sexuais com adultos ou adolescentes mais velhos(as), ou até mesmo, podendo utilizá-las para produção de materiais pornográficos (BRASIL, 2004). Essas temáticas supracitas estão envolvidas e são trabalhadas na atividade realizada que é objeto de estudo desse trabalho, que será descrita a seguir.

Detalhamento das Atividades

O subprojeto PIBID Ciências da Natureza Temas Transversais em suas ações realizava intervenções em 3 turmas de 8ª série (9ºano) na EMEF JF, sendo uma das ações desenvolvidas, a atividade “Que corpo é esse?” (QUADRADO, 2013. p.92). Esta atividade no contexto que foi desenvolvida teve que ser adaptada para a situação em que foi aplicada e buscou problematizar as questões referentes ao ensino de corpo, gênero sexualidade. A partir desta atividade, se estabeleceu a relação com as questões de abuso e a exploração sexual de adolescentes. Aproveitou-se o momento que na cidade de Uruguaiana/RS havia sido realizada a Operação Clientela.

A Operação Clientela foi uma investigação de seis meses realizada pela Polícia Civil e que resultou na prisão de envolvidos na participação em uma rede de exploração sexual de adolescentes em Uruguaiana/RS. As denúncias levaram a prisão de personalidades conhecidas no município por aliciamento de garotas entre 14 e 17 anos e de contratar os

serviços de prostituição. A Polícia Civil passou a investigar casos em que cerca de 10 garotas teriam sido aliciadas, conseguindo flagrar, em vídeos, encontros que seriam promovidos por moradores da cidade, para clientes de alto poder aquisitivo.

Percebendo que algumas crianças desse contexto pertenciam ao círculo de relacionamento dos(as) alunos(as) da escola e, ainda, a repercussão em massa na mídia, tornou este um assunto muito comentado. Nesse sentido, emergiu a necessidade da realização de uma intervenção para que a situação fosse esclarecida e problematizada com os(as) alunos(as). A atividade escolhida para realização desta intervenção foi a atividade “Que corpo é esse?” que tem como objetivos sensibilizar os(as) alunos(as) quanto às questões de identidade, gênero, sexualidade e corpos padronizados na sociedade para homens e mulheres; Questionar os diferentes padrões de conduta que são estabelecidos tanto para homens e mulheres; Problematizar como se constitui as relações interpessoais e o respeito pela diversidade do mundo atual (QUADRADO, 2013).

Iniciou-se a atividade com um diálogo, com o objetivo de saber dos(as) alunos(as) qual o entendimento que estes(as) tinham acerca das questões de corpo, gênero e sexualidade. Posteriormente, foi realizada uma fala sobre os significados dos termos corpo, sexualidade e gênero numa perspectiva sócio, histórico cultural. Logo, os(as) alunos(as) foram divididos em cinco grupos, sendo um(a) dos(as) componentes do grupo selecionando(a) como modelo, deitando sobre o papel pardo e tendo o contorno do seu corpo desenhado, criando assim, um(uma) personagem. Após os contornos dos corpos serem desenhados, foi solicitado que os(as) alunos(as) recortassem imagens de alguns artefatos culturais como: revistas, encartes e jornais que representassem símbolos e marcadores identitários ditos femininos e masculinos para caracterizar seus(suas) personagens. Estes recortes foram então colados sobre o desenho do corpo, devendo obrigatoriamente ter relação com os(as) personagens que estavam sendo criados.

Com os cartazes finalizados, os(as) integrantes escreveram a história dos(as) personagens criados(as). Nesta história eles(as) deveriam apontar a profissão e descrever como eram compostas as famílias dos

personagens, os locais que frequentavam ou ainda se praticavam algum esporte dentre outras características. No final da construção das histórias, juntamente com os cartazes, foram socializadas com os demais grupos, apresentando tudo que foi produzido neste momento, justificando a escolha dos modelos para o desenho dos corpos, a escolha dos recortes para representar os(as) personagens, bem como as histórias criadas.

Durante a socialização, foram anotadas pelos(as) professores(as) e bolsistas algumas palavras-chaves, que emergiam do discurso dos(as) alunos(as), para que estes(as) pudessem construir e/ou (re)construir coletivamente seus conceitos. As palavras anotadas foram expostas para todos os grupos. Com os conceitos que os(as) alunos(as) atrelaram as palavras foram então confeccionados determinados verbetes, estes verbetes tinham por objetivos problematizar o entendimento dos(as) alunos(as) sobre abuso e exploração, a partir das discussões anteriores, afim de incluirmos na discussão os casos de exploração sexual, envolvendo adolescentes, decorrentes da investigação “Operação Clientela”. Com os verbetes prontos foram problematizados seus significados e entendimentos. Muitas palavras estavam presentes nos discursos dos grupos, mas destaca-se abaixo os verbetes que se relacionam com a proposta da atividade:

Pedofilia: Maldade de “velhos” carentes que pegam “criancinhas”; uma atitude asquerosa, cruel e de pessoas nojentas.

Prostituição infantil: São menores que são “vendidos” para terem relações sexuais, às vezes por suas próprias famílias, por falta de perspectivas, necessidades, falta de autoestima, medo ou desilusão.

Tarado: São homens e mulheres obcecados por sexo, às vezes são violentos, não se importando se são crianças, adolescentes, adultos ou idosos que estão agredindo. É uma doença que, apesar de prejudicar as vítimas, pode ser tratada.

Destes verbetes problematizou-se as definições e diferenças entre abuso e exploração sexual, estabelecendo a relação com a atual situação do município naquele momento.

Análise e Discussão do Relato

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando tratarmos do tema transversal Orientação Sexual, se busca considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. O tema engloba relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1998).

Dessa forma, ao se trabalhar a atividade “Que corpo é esse”, foi possível perceber, a partir das primeiras falas, que os(as) alunos(as) muitas vezes compreendem o corpo, os gêneros e as sexualidades ainda muito presos ao discurso biológico, que estas questões relacionam-se somente ao sexo. Ainda, seus entendimentos são desvinculados da realidade e do contexto histórico em que estão inseridos/as, e quando problematizamos tais entendimentos, se desconstrói e se (re)constrói estes conceitos.

Os artefatos escolhidos para a produção dos cartazes (encartes, revistas e jornais) escolhidas para identificar os personagens ditos masculinos e femininos, traziam figuras de estereótipos de como ser homem e de como ser mulher na sociedade atual. Nos cartazes produzidos as imagens que representavam os personagens ditos homens eram carros, motos, futebol atreladas a mulheres saradas e ao luxo e à riqueza. As personagens femininas tinham como representação seus estereótipos, figuras de maquiagens, produtos de beleza, roupas e acessórios. Estas representações mostravam as imagens naturalizadas e reafirmadas pela mídia dos papéis e maneiras de como homens e mulheres devem ser e estar na sociedade.

Com a realização da atividade “Que corpo é esse?” e após a discussão dos resultados (cartazes e história dos(as) personagens), foram construídos os verbetes na perspectiva de relacionar a atividade anterior com o contexto de exploração e abuso sexual que acontecia na cidade de Uruguaiana/RS e que estava presente no cotidiano destes(as) adolescentes. Os verbetes construídos com os entendimentos dos(as) alunos(as)

foram essenciais para se esclarecer sobre as diferentes formas e práticas utilizadas para o aliciamento de adolescentes.

Os cartazes produzidos, bem como as histórias dos(as) personagens criados(as) representavam diferentes corpos, de diferentes gêneros, tendo suas sexualidades expressas, a partir dos marcadores que os caracterizavam, sendo estes marcadores de determinados grupos, classes sociais, assumindo as diversas identidades que os sujeitos podem ter dentro de determinados padrões estabelecidos na sociedade atual. As identidades são produções sociais, históricas e culturais, que se dão em meio a práticas de significação como na família, na escola na sociedade e na mídia. Estas instâncias sociais ensinam tipos de comportamentos, desejos, valores e pensamentos contribuindo para a constituição das diversas identidades que compõem os sujeitos, sendo muitas vezes múltiplas, fragmentadas, contraditórias e descontínuas (LOURO, 2005; QUADRADO; ÁVILA, 2013)

Os verbetes pedofilia, prostituição infantil e tarado, apesar de serem conceitos limitados quanto à abrangência, em relação ao abuso e a exploração sexual, foram os subsídios utilizados para problematizar essas questões quanto ao que realmente cada uma se caracteriza. O abuso, a exploração sexual, a pedofilia foram problematizados e diferenciados enquanto seus significados, assim como a responsabilidade legal dos(as) envolvidos(as) nessas práticas criminosas e as penalidades legais previstas na Lei.

Percebeu-se o interesse dos(as) alunos(as) sobre o tema, tanto sobre a abordagem das temáticas de corpo, gênero e sexualidade, quanto a realização de atividades contextualizadas, que estava envolvendo uma situação do cotidiano deles(as). Ainda, percebeu-se a motivação em contribuir através do que eles(as) vivenciam ou entendem sobre os assuntos trabalhados e que no momento estavam evidenciados pela mídia.

Considerações Finais

Considerando os casos de abusos sexuais atuais da realidade sócio cultural do município, e que a escola, bem como estes(as) aluno(as) estão

inseridos nesse contexto é de extrema importância que este tipo de atividade traga para a sala de aula estas discussões, esclarecendo e ensinando sobre o pertencimento do corpo, respeito às diferentes identidades e diversidades. A escola é uma instituição por onde permeiam os mais diversos sujeitos, nesse sentido pode-se pensar que inicialmente a escola foi concebida para acolher alguns. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. “Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também “produzir” – as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p.57).

Defende-se que as temáticas de corpo, gênero, sexualidade, exploração e abuso sexual abordadas neste trabalho sejam questões inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. O PPP é um documento que norteia, fundamenta e propõe os caminhos a serem percorridos nos processos de ensino-aprendizagem presentes no contexto das escolas e deve levar em consideração para sua construção, os contextos sócio histórico, cultural e social onde esta instituição está inserida. Desta forma é fundamental que as questões estejam presentes e sejam partes integrantes do currículo escolar.

Essas temáticas, ao serem expressas no PPP da escola, normatizam e fundamentam as ações pedagógicas que incluam tais discussões e ainda, possibilitam uma maior abordagem por toda a equipe de profissionais da educação que atua na escola. Dessa forma, incluir essas temáticas no PPP é uma maneira de sistematizar e tornar as discussões permanentes e institucionalizadas, devendo ser abordadas por todos/as profissionais da educação e não somente em ações pontuais e por determinados educadores de determinadas áreas do conhecimento (BARROS, 2013). Justifica-se esta inclusão também, pela diversidade de sujeitos que frequentam estes espaços e a promoção e naturalização do respeito pelas diferenças, contribuindo para a construção de um mundo justo e sem violência de gênero, classe, raça, crença, sexo ou posição social.

A realização da atividade “Que corpo é esse?” e os verbetes decorrentes desta atividade possibilitaram uma abordagem dos temas de

corpo, gênero e sexualidade, desta forma formam-se sujeitos capazes de identificar e combater os casos de abuso e violência sexual, é importante que os(as) alunos (as) não se omitam, não sejam silenciados, reconheçam seu corpo como pertencente aos(às) mesmos(as) e que os(as) adolescentes reconheçam também a escola como uma instituição de apoio e, que, assim como eles(as) tem um poder de enfrentamento. Essas questões estão presentes no contexto da escola, e devem ser abordadas em sala de aula, pois essas práticas acontecem nos mais diversos espaços e instâncias sociais, tendo os(as) profissionais da educação, assim como todos os profissionais, um papel fundamental de identificar os casos de abuso.

O enfrentamento da violência sexual exige a efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, justiça e principalmente a educação. Infelizmente, não se tem um ensino voltado para a prevenção e a intervenção no combate ao abuso e exploração sexual. Além dos familiares e/ou responsáveis, o educador talvez seja, quem mais tempo permaneça com as criança e os(as) adolescente(as). Portanto, evidenciou-se a relevância do trabalho como uma prática de ensino, sendo ainda uma forma de combate e enfrentamento (PIETRO; NUNES, 2011). Deve-se pensar em uma formação docente nas temáticas específicas de corpo, gênero e sexualidade, incluindo essas questões no currículo escolar e acadêmico.

Referências

AZEVEDO, Maria. Amélia; GUERRA, Viviane. Nogueira de Azevedo. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BARROS, Suzana da, Conceição de. **Corpos, Gêneros e Sexualidades: Questões que integram o PPP**. Revista Diversidade e educação. 1. ed. Rio Grande. Editora FURG, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, **Guia Escolar:** métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescente. 2º ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LOURO, Guacira. Lopes. O Currículo e as Diferenças Sexuais e de Gênero. In: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.p. 85-92.

PIETRO, Angela. Torma; YUNES, Maria. Angela. Mattar. A violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões imprescindíveis. In: SILVA, Fabiane, Ferreira da; MELLO, Elena, Maria, Billig. (Orgs.). **I Seminário Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação.** Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. p. 132-145. Disponível em: < <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf> >. Acesso em: 17 de março. 2014.

QUADRADO, Raquel. Pereira. ÁVILA, Dárcia. Amaro. **Diversidade.** Revista Diversidade e educação. 1. ed. Rio Grande. Editora FURG, 2013.

QUADRADO, Raquel. Pereira. **Muito além do orgânico: corpos híbridos pela tecnologia.** Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, v. único.

QUADRADO, Raquel. Pereira. Que corpo é esse? In: RIBEIRO, P, R, C. (Org). **Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar.** Caderno Pedagógico, Anos Finais. 3.ed. revisada. Rio Grande. Editora da FURG, 2013. p. 92.

RIBEIRO, Paula. Regina. Costa; SOARES, G. F. As identidades de Gênero. Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula. Regina. Costa. (Org) **Caderno pedagógico: Anos Iniciais.** 3.ed. revisada. Rio Grande. Editora da FURG, 2013.

SILVA, Fabiane. Ferreira da. Lições de sexualidade na Escola. In: SILVA, Fabiane, Ferreira da; MELLO, Elena. Maria. Billig. (Orgs.). **I Seminário Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação.** Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. p. 146-157. Disponível em: < <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf> >. Acesso em: 21 de março. 2014.

SILVA, Fabiane. Ferreira da. et al. **Linguagens, estilos, adornos corporais...:** a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, v. único.

Sobre aqueles que psicotizam a nação: gênero e sexualidade na coluna da psicóloga cristã Marisa Lobo

Gabriela Felten da Maia¹
Felipe Viero Kolinski Machado²

Introdução

O que se vê é uma **tentativa de reorientação social**, imposta por grupos de uma **minoria poderosa** que detêm o poder de arregimentar a grande massa, a transformando em uma massa de manobra política e ideológica, **deixando totalmente de lado os direitos e desejos da maioria. Maioria essa que tem o direito de viver conforme sua fé, por direito e vontade, e que está sendo desrespeitada constitucionalmente.** (LOBO, MARISA, 2014A). (T19SD82).

1 Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. E-mail: gabryelamaia@gmail.com.

2 Doutorando e Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS e Jornalista pela UFSM. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Jornalismo e do Grupo de Pesquisa Laboratório de Investigação do Cibercontecimento. E-mail: felipeviero@gmail.com.

Marisa Lobo, “psicóloga cristã”, possui uma coluna fixa no portal gospel *Gnotícias* em que, corriqueiramente, aborda questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Tendo em vista a proposta do Simpósio Temático *Negociando diferenças: religiões, diversidade sexual e de gênero*, do sétimo Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero, e frente a um discurso que já vínhamos observando, enquanto leitores, resolvemos questionar: como, nessas colunas, se constroem as relações entre gênero e sexualidade, tendo em vista o discurso religioso que ali se manifesta?

O presente artigo, portanto, tomando a Análise de Discurso francesa (AD) como inspiração teórica e metodológica, e apropriando-se dos conceitos de gênero e de sexualidade, a partir de uma visada pós-estruturalista, aciona diferentes elementos e, debruçando-se sobre um *corpus* composto por vinte e dois artigos (veiculados entre janeiro de 2013 e fevereiro de 2014, na coluna de Marisa), busca observar como se manifesta, nesse espaço, a disputa de sentidos que se dá entre determinada ordem discursiva e construções de gênero e de sexualidade que a ela são dissidentes.

Sobre gênero, sexualidade e discurso

Gênero, nas palavras de Joan Scott, enquanto um campo histórico e discursivo, é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995), definindo a diferença sexual através de práticas que asseguram o significado do que é ser homem e mulher.

Para a autora, gênero é um saber que estabelece significados às diferenças sexuais e às diferenças corporais para além de noções fixas e naturais sobre indivíduos. Um saber produzido pelas culturas e sociedades sobre as (e para organizar as) relações entre homens e mulheres. Este saber não se refere apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, que produzem, reiteram e legitimam modos de perceber o que deve ser masculino e feminino (SCOTT, 1994).

Conforme Meyer (2004), os estudos inseridos nesta linha de discussão, afastam-se e questionam as perspectivas que tratam o corpo como entidade biológica que justifica e explica as diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície através do qual a cultura opera para inscrever diferenças (mantendo a relação dicotômica entre sexo e gênero). Gênero, então, remete a construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos de diferenciação de homens e mulheres, distinguindo-os e nomeando-os como dotados de gênero e sexualidade.

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções – biológicas, comportamentais e psíquicas – percebidas entre homens e mulheres. E, por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e homens, para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2004, p. 15).

Essa dimensão das análises de gênero trabalha com a noção de poder foucaultiana, na medida em que essa categoria é pensada como uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). Michel Foucault é considerado um dos pensadores que proporcionou maior interlocução com essa discussão, principalmente, por suas análises centrarem em pensar sobre como aprendemos a nos reconhecer como sujeitos de sexualidade, mostrando como os sujeitos e corpos são produzidos nas e pelas relações de poder.

A desconstrução da “natureza” do sexo a partir das discussões de Foucault a respeito da história do dispositivo da sexualidade, problematiza como, a partir do sexo, nos subjetivamos, como nos tornamos sujeitos constituídos pela moral. A preocupação do autor em seus escritos foi fazer uma história política de uma produção de verdade, isto é, os efeitos de verdade que o poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no (FOUCAULT, 2006, p. 179).

Em *A vontade de saber*, busca determinar o regime de poder-saber-prazer que sustenta o discurso sobre a sexualidade. A questão é saber: “sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais condutas” (FOUCAULT, 2007, p. 18); como no Ocidente a sexualidade pôde funcionar no sentido dos discursos de verdade; como o sexo articula a proibição de fazer e a obrigação de dizer, funcionando como uma tecnologia que nos leva a falar de nós mesmos.

A sexualidade, constituiu-se, a partir do séc. XVIII, em um novo dispositivo, na medida em que discursos e práticas passaram a investir sobre alguns aspectos fundamentais da vida, transformando-a, para Foucault, em um componente central das estratégias de poder, um instrumento-efeito na expansão do biopoder (DREYFUS & RABINOW, 1995).

O discurso é aqui percebido como o movimento dos sentidos, como o espaço de aproximação e também de afastamento, de ligações e de rupturas, como o lugar provisório em que, atravessado por disputas ideológicas, materializam-se os significados e estruturam-se os possíveis reais.

Indo ao encontro das proposições de Pêcheux (1997) e de Foucault (2007), acredita-se que o discurso instaura uma ordem, delimita espaços e posições e exige que os sujeitos assumam seus postos. É a partir da matriz francesa de Análise de Discurso (AD)³, herdeira dos trabalhos de

3 Conforme mencionam Charaudeau e Maingueneau (2008) o conjunto de trabalhos que então foram designados como integrantes da AD teria surgido a partir da metade da década de 60 do século XX. O núcleo desses trabalhos, então, teria sido o estudo do discurso político

Saussure, Marx e Freud, que os conceitos de Formação Discursiva e de Formação Ideológica podem ser acionados para, tendo em vista nosso *corpus*, percebermos como se dão os sentidos em torno das questões de gênero e de sexualidade.

A Formação Discursiva é tomada então como um semelhante sistema de dispersão e como dada regularidade que é perceptível dentre um certo número de enunciados e de objetos (FOUCAULT, 2012) e, ainda, a partir dos trabalhos de Pêcheux, como aquilo que em condições específicas, determina o que pode e deve ser dito em detrimento daquilo que não o pode e não o deve. A Formação Ideológica, por sua vez, faria referência às disputas de poder que atravessam e que definem o processo de significação, correspondendo, em um âmbito macro e social, àquilo que as Formações Discursivas representariam na linguagem.

Lugares de fala e formas [autoritárias] de fazê-lo: Em Cristo, Marisa Lobo

O portal gospel *Gnotícias*, no qual a “psicóloga cristã” Marisa Lobo possui uma coluna regular, faz parte do portal de informações *Gospel +*. Lançado em 2006, o *Gospel +* reúne, além do *Gnotícias* (portal de notícias cristãs), sites específicos para músicas, vídeos e livros do universo gospel, além de portais com dicas, respostas às perguntas enviadas pelos usuários e um espaço para namoro evangélico na internet. De acordo com dados voltados aos seus anunciantes (MEDIA KIT, S/D), ao longo do mês em que foi mapeado, o *Gospel +* teve mais de três milhões de visitas e mais de seis milhões de páginas visualizadas. Os números tornam-se mais atrativos aos anunciantes, ainda, quando se expõem dados de que o segmento (evangélico) teve um crescimento da ordem de 104% nos últimos dez anos e que, segundo estimativas, em seis anos, corresponderá a 50% da população brasileira.

associado a uma metodologia que relacionava a linguística estrutural a uma “teoria da ideologia”. Sobre o desenvolvimento da AD, ler Pêcheux (1997), figura central da escola, e Orlandi (2009), importante estudiosa brasileira dessa questão.

Entre os meses de janeiro de 2013 e fevereiro de 2014, Marisa escreveu vinte e oito textos. Desses, vinte e dois versaram sobre gênero e sexualidade e, portanto, compuseram o nosso *corpus* de análise.

Sobre as assinaturas dos textos, vale salientar, Marisa diversifica os papéis sociais e/ou profissionais que aciona para si. Desse modo, dependendo do conteúdo abordado, assina como psicóloga, pós-graduanda em direitos humanos ou então como ativista ou cidadã. Eventualmente, assina seu nome acompanhado com um “Em Cristo”. O que se torna perceptível a partir dessa estratégia, mais do que qualquer outra questão, é a delimitação de uma posição de autoridade, a qual lhe confere legitimidade para versar sobre aquilo que aborda.

Conforme lembra Orlandi (2009), o imaginário é essencial para o funcionamento da linguagem e para a produção de sentidos. Ele é eficaz e “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por [...] relações de poder” (ORLANDI, 2009, p. 42). As posições que os sujeitos ocupam no discurso, portanto, são assimétricas e Marisa, como sujeito da enunciação, seja mencionando seus títulos acadêmicos (argumento de autoridade) ou Cristo (e o que poderia ter mais peso, em se tratando de um portal gospel?), em suas assinaturas, ou mesmo no tom com que se posiciona, reivindica para si (e perante seus leitores) a postura de quem fala verdades incontestáveis.

Orlandi (1996; 1999), novamente, ensina que existem três tipos de discurso, os quais podem ser percebidos tendo em vista os seus referentes (objetos) e os seus sujeitos (interlocutores). Entre paráfrase (retomada dos dizeres, retorno à memória e ao já estabelecido) e polissemia (possibilidade de ruptura com a significação já dada), os discursos lúdico (polissemia aberta) polêmico (polissemia controlada) e autoritário (polissemia contida), ao acionarem distintos elementos, tendem a delimitar posições diferentes aos sujeitos e a permitir (ou coibir) diferentes processos de significação.

Marisa, em sua coluna, movimenta um discurso que, nos termos de Orlandi (1996; 1999), pode ser percebido como tendendo a monosemia, uma vez que seu locutor (ela, Marisa) se coloca como agente exclusivo, apagando seu interlocutor, que passa à posição de agente de

comando, e ainda como monofônico, uma vez que é constituído por uma única voz, que constrói sentidos para os quais não é manifestada nenhuma oposição. Pode ser compreendido, por conseguinte, como autoritário. Algumas sequências discursivas, abaixo, coletadas a partir dos textos analisados, servem de ilustração.

Heterossexualidade é o normal de nascimento e deve ser preservada para a garantia de preservação de espécie humana e ponto final. Por outro lado, os homossexuais existentes são pessoas como nós e merecem todo amor, carinho e respeito. **Já ativistas malucos que querem “psicotizar” a nação, nós não podemos mais aceitar!** Para isso temos que sair do conforto de nossas igrejas, ir para as ruas e garantir nossos direitos de viver conforme nossa fé, e assim podermos comemorar a verdadeira realidade. E aqui assino apenas como Marisa Lobo ativista pelas causas da Família de Cristo, direito meu enquanto cidadã. Exija também o seu. (LOBO, 2013C, S/P) (T05SD29).

Peço aos profissionais do Brasil que se levantem, independente da religião, e que se revoltam contra esse absurdo; pois **Organização Mundial da Saúde** está militando politicamente na ideologia de gênero e está deturpando a ciência para **induzir convicções ateístas e de orientação homossexual.** (LOBO, 2013G, S/P) (T15SD71).

Porque não temos que lutar contra a pessoa do homossexual, **mas sim contra a ditadura ideológica de gênero que está maldosamente desconstruindo nossa cultura e nossa sociedade.** (LOBO, 2014C, S/P) (T22SD95).

O que resta àquelas que não se contentam em ser a costela e aos defensores do sexo anal?

Tendo como objetivo a compreensão dos sentidos que se movimentavam e se constituíam, acerca das questões de gênero e de sexualidade, nos textos da coluna de Marisa Lobo, coletamos, ao total, noventa e cinco sequências discursivas, numerando-as de um a noventa e cinco, do primeiro ao vigésimo segundo texto.

Tanto no que se refere às questões de gênero quanto às de sexualidade, tornou-se flagrante, no discurso analisado, uma delimitação de movimentos sociais, tais como o feminista, definido então como “radical”, e o LGBTTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis Transexuais e Transgêneros) como um inimigo comum. A partir da coleta dessas sequências, percebeu-se que, na maior parte dos casos, elas estavam inscritas em uma Formação Discursiva que opunha tais grupos (feminista e LGBTTTT) à sociedade e à igreja, acusando-os, dentre outros pontos, de tramar a desconstrução da família “biológica tradicional”, o fortalecimento de uma “ditadura gay” e a destruição do cristianismo.

Temos que tomar muito cuidado para não sermos, nós mulheres, usadas por esse **movimento extremista** [movimento feminista] como idiotas úteis e/ou massa de manobra apenas e, ao invés de lutarmos pelo direito da mulher no trabalho, pelo tratamento igualitário enquanto ser humano, pelo salário justo à nossa competência e pela não violência, **nos envolvermos e engrossar as agendas mundiais de ações contrárias aos nossos princípios e a nossa fé como, por exemplo, aborto, prostituição, desconstrução da família tradicional natural biológica, etc..** Coisas que para nós, cristãos, é [sic] incompatível. (LOBO, 2013A, S/P) (T01SD02).

Estes personagens do “além” querem claramente tentar desconstruir a verdade dos fatos, no caso, as falas do Psicólogo Silas Malafaia e de tantos outros que se opõem não aos homossexuais, mas sim aos **militantes** chamados aqui no contexto de “**gayzista**”, que como **defensores do “sexo anal”** – que hoje rende muito diga-se de passagem - **tentam subjugar a inteligência humana com uma estratégia barata e desesperada de induzir a sociedade ao erro e ao preconceito, impondo, distorcendo, manipulando e pervertendo a realidade em causa própria, agindo com total preconceito contra quem não comunga de suas opiniões.** (LOBO, 2013B, S/P) (T02SD08).

Da mesma maneira, em outra Formação Discursiva, ao abordar mais especificamente questões de gênero, constatou-se que o discurso manifesto tendia a delimitar espaços, funções e posturas adequadas (e inadequadas) às mulheres. A visão presente nos textos de Marisa Lobo reproduz o caráter fixo e permanente da oposição binária da diferença sexual, quando aciona significados do que é ser mulher ancorado na natureza. Esse processo produz, reitera e legitima modos de perceber o feminino e o masculino, sempre em oposição unificadas e coerentes, hierarquizando as formas de viver as feminilidades.

Dessa forma, “mulheres virtuosas” seriam aquelas que exercitariam a sua “feminilidade”, a qual, pelo que se percebeu, estaria relacionada a uma submissão à figura masculina e a uma natureza feminina. Expressões como “ajudadora”, “sexo frágil” e “costela de Adão”, por exemplo, bem como a percepção de que apenas as mulheres que assumissem essas identidades e/ou papéis teriam “moral” foram, então, observadas.

Podemos ser femininas, idealistas e militantes por direitos. Porém, não podemos perder

nossa identidade de sexo oposto, **nossa feminilidade**. Podemos conquistar o mundo e ser melhores que os homens em muitas coisas, mas preservando a nossa qualidade de **sexo frágil fisicamente e emocionalmente**, pois, por mais que conquistemos espaços, nossos hormônios, nossos afetos e nossa fragilidade mostram que temos um **limite para nossas conquistas**, e que não podemos confundir conquistas por direitos com **inveja do sexo oposto**. (LOBO, 2013A, S/P) (T01SD04).

Entretanto, **algumas não têm se contentado em ser a costela, o que muitas querem é ser o Adão. Muitas vezes a responsabilidade é do próprio homem**, que não tem cumprido seu papel de verdadeiro líder espiritual, e tem usado desse poder para subjugar a mulher como ser inferior. Muitas mulheres tem se revoltado e não aceitado mais serem ofendidas e magoadas **por aquele que prometeu amá-la e protegê-la todos os dias de sua vida**. (LOBO, 2013A, S/P) (T01SD05).

Não entendo como mulheres saindo “peladas” nas ruas vão contribuir com a diminuição dos estupros. Estamos vivendo um momento onde grupos que se dizem minorias usam estes protestos com o objeto de chocar a sociedade, como revolta pessoal e para ofender o outro que não tem a mesma opinião que ele. **Feminismo sem rumo e sem propósito algum**. Aqui no Brasil é pura baderna e “anarquismo”, **uma violência à moral e princípios da maioria da população feminina brasileira**. Nós temos

moral e gostamos de ser mulher e feminina.
(LOBO, 2013E, S/P) (T10SD47).

A partir das duas Formações Discursivas que percebemos (a primeira que tende a apontar os movimentos sociais feminista e LGBTTT, pelos questionamentos propostos, como inimigos e a segunda que sanciona a mulher como submissa à figura masculina), nos escritos de Marisa Lobo, masculino e feminino aparecem como categorias fixas e permanentes, em que noções religiosas sobre o lugar da mulher (a costela de Adão) marcam uma entidade biológica, justificando as diferenças de poder, entre sujeitos, que aí se instalam. Ambas as FDs compõem, assim, uma única Formação Ideológica que, em linhas gerais, aponta aqueles que fogem ao padrão binário homem/mulher – masculino/feminino, tendo formas plurais de vivência das identidades de gênero e de sexualidade, como indivíduos que vivem de maneira inadequada e, via discurso religioso, em pecado.

Para convivermos, precisamos entender e aceitar que homossexuais são pessoas iguais, mas que tem desejo sexual diferente do nosso, **e muitos não veem esse comportamento sexual (homo) como um erro, pecado ou com pesar, são felizes e querem permanecer nessa condição e devem ser respeitados por isso.** Por outro lado de acordo com nossa Fé **Deus Criou homem para sentir desejo pela mulher, formarem uma só carne e procriarem. Ou seja, a família biológica e tradicional (homem e mulher) é o “normal” (sem juízo moral). A verdade por sí só é esclarecedora, libertadora para quem crê e deseja essa verdade.** Pelo ouvir, ouve-se e aceita-se ou não. Esse é o poder do livre arbítrio dado por Deus, é a Liberdade de expressão.

Céu existe para quem acredita nele. (LOBO, 2013B, S/P) (T02SD12).

O projeto PDC234 nunca falou em cura gay, mas os militantes oportunistas usaram este nome para promoção pessoal. **Quem é gay, que continue sendo se isso te faz feliz; e quem não quer ser mais, que lute pelos seus direitos, ainda que para renunciar a seus desejos por algo que acredite ser superior, como é o caso de sua fé.** (LOBO, 2013D, S/P) (T06SD32).

Muitos me perguntam como atender e acolher o homossexual em nossas igrejas, como **conviver com essa imposição normativa da homossexualidade e como falar a verdade de Jesus sem magoar ou ofender a pessoa do homossexual.** Realmente estamos vivendo um tempo em que isso parece muito complexo e difícil, devido à **grande orientação sexual que nos é imposta pela mídia,** pela reorientação cultural. Mas não é mais difícil do que no tempo que Jesus habitou, em corpo físico, esta terra. (LOBO, 2014C, S/P) (T22SD91).

Tanto para as mulheres que não compactuassem com os espaços delimitados pelo discurso manifesto na coluna, quanto para os indivíduos LGBTTTs, os quais não assumiriam (do ponto de vista expresso nesses textos) as identidades de gênero e de sexualidade que lhes seriam “cabíveis”, restaria a experiência da abjeção. Indo ao encontro dos estudos *queer* (inclusive mencionados nas colunas de Marisa como uma “invençione” [sic]), abjeção, em uma acepção do termo recuperada de Kristeva (1982), referir-se-ia àqueles que gerariam ameaça por perturbarem o sistema e a ordem, colocando em xeque a homogeneidade e a estabilidade. Nos termos de Butler (2000), corresponderiam àqueles

corpos sem peso, cujo pranto seria desnecessário. Para Marisa Lobo, seriam aqueles que psicotizam a nação.

Concluindo

Pierre Bourdieu (1997) diz que enxergamos o mundo, sempre, sob determinadas lentes. Nosso ponto de vista, portanto, é limitado pelo lugar em que estamos situados e, por conseguinte, daquilo que dali pode (ou não) ser visualizado. As colunas de Marisa Lobo, a “psicóloga cristã”, tal qual ela se define, inscrevem-se em um discurso religioso que, historicamente, refere-se a um determinado tempo e lugar em que se constrói discursos sobre a diferença sexual.

Seguindo o referencial pós-estruturalista dos estudos de gênero pudemos compreender o modo pelo qual os significados sobre o que é masculino e feminino são representados a partir do lugar de fala de Marisa Lobo, estruturando uma visão binária da realidade, delegando ao homem e à mulher (ao masculino e ao feminino) e à manutenção da ordem patriarcal ou a sua oposição papéis invariáveis.

Como destaca Scott (1995), gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, constitui os sentidos sobre diferença sexual através de práticas, discursos e instituições. Nesse sentido, os textos de Marisa Lobo seriam mais umas das formas através dos quais se procura legitimar um modo de ver o gênero.

Perceber, entretanto, que Marisa se inscreve em uma ordem discursiva a qual lhe é muito anterior (FOUCAULT, 2007), não significa dizer que ela não possui autonomia e responsabilidade por aquilo que escreve e por aquilo que manifesta em seus textos. Assumindo a posição de um enunciador legítimo para dizer o que diz (seja pelos títulos acadêmicos que aciona ou pela imagem de Cristo, que acompanha as assinaturas), Marisa se vale de um discurso autoritário para dizer aos seus leitores (cristãos e que, teoricamente, compactuariam com seus posicionamentos) o modo como proceder frente a uma “ditadura gay”, as maneiras adequadas de se perceber manifestações como, por exemplo,

a marcha das vadias e, inclusive, como trazer para si (em um sentido de proselitismo religioso), os sujeitos desviantes, sob a máxima de que se deve amar ao pecador (salientando o quão difícil isso é) mas não ao pecado.

A Formação Ideológica que embasa as Formações Discursivas depreendidas do conjunto de textos, então, dá a ver que o espaço delegado àqueles sujeitos desviantes, compreendidos, então, como mulheres que buscam outras posições para além da costela de Adão, ou para LGBTTTs (amantes do sexo anal, tal qual definidos por Marisa), é o da abjeção. Esses sujeitos, “eles”, os “outros”, tão distintos da enunciativa e de seus enunciatários, seriam aqueles que, para psicotizar a nação, tentariam, sob a desculpa de estarem lutando por liberdade e por direitos humanos, destruir a “família”, o cristianismo e, então, instaurar uma ditadura gay.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

DREYFUS, Hubert L; RABONOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed., Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** A vontade de saber. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 22 Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror.** New York: Columbia University Press, 1982.

MEDIA KIT, S/D. Disponível em: <http://redegmais.com.br/midia/>. Acesso em 12/04/14.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed., Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. 8. ed., Campinas, SP: Pontes, 2009.

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

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

Corpus de referência

LOBO, MARISA. **Feminismo no mundo e a influência em nossas igrejas.** 2013A. Disponível em: <http://goo.gl/NlQb1>. Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Gene gay?** Com ciência não cabe malabarismo. 2013B. Disponível em: <http://goo.gl/8fV3l> Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Ditadura gay entra com ação em cidade e proíbe comemoração do dia das mães.** 2013C. Disponível em: <http://goo.gl/4MsrN> Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **A ligação entre os protestos no Brasil, a inexistente “Cura Gay” e os ativistas gays.** 2013D. Disponível em: <http://goo.gl/MoiVc> Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. FEMEN e **“Marcha das Vadias” precisam ser abolidas da sociedade.** 2013E. Disponível em: <http://goo.gl/hvtfcG>. Acesso em 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Resposta à Jean Wyllys e o movimento GLBTT.** 2013F. Disponível em: <http://goo.gl/R2a5LG>. Acesso em 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Denúncia Grave!** Guia ensina sexo, aborto, prostituição e homossexualidade para crianças. 2013G. Disponível em: <http://goo.gl/pEf0ax>. Acesso em 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Jean Wyllys diz que internauta é “negro e gordo” e não quer ser chamado de racista.** 2013H. Disponível em: <http://goo.gl/E8DR0M> Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Desumanização x Perseguição Ideológica contra as maiorias.** 2014A. Disponível em: <http://goo.gl/UKyDWd>. Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **O que poucos se importaram:** o que REALMENTE poderia ter feito o suicídio do jovem gay não acontecer. 2014B. Disponível em: <http://goo.gl/DNSwRA>. Acesso em: 12/04/14.

LOBO, MARISA. **Como Jesus abordaria a comunidade gay nos dias de hoje?** 2014C. Disponível em: <http://goo.gl/seKf9d>. Acesso em 12/04/14.

Cartografando a pesquisa sobre travestilidades nas ciências humanas e sociais

Francisco Francinete Leite Jr¹
Fernando Altair Pocahy²

Introdução

Este estudo apresenta parte dos movimentos de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao PPG de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) com o objetivo de compreender a produção de performatividades de gênero e experimentações da sexualidade na intersecção entre travestilidades e envelhecimentos. Para este fim, compreendemos ser necessário o mapeamento da produção científica em Dissertações e Teses na direção de percebermos as estratégias de problematização e os resultados de estudos sobre travestilidades. Estivemos atentos aos limites de uma empreitada como essa, considerando-se que alguns dos resultados de pesquisa não se encontram disponibilizados nas bases de acesso. Por este motivo, nos posicionamos em perspectiva de uma cartografia da pesquisa – traçando um mapa que sabemos está em construção e possui zonas ainda ‘negligenciadas’.

1 Mestrando em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR / FUNCAP / Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Gênero e Sexualidade nos Processos de Subjetivação – Multiversos, freud.g@bol.com.br

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Professor Colaborador do PPG em Psicologia da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. pocahy@uol.com.br

Este texto justifica-se como uma tentativa de visualização de um território em (des)construção, visto que a travestilidade emerge como interesse de pesquisa, associado ao marcador geracional, ambos em intersecção. Tal movimento provocou inquietações que direcionaram ao objetivo de compreender como as travestilidades são apresentadas nas produções de pesquisas de mestrado e doutorado, privilegiando as Ciências Humanas e Sociais como campo de análise e política de conhecimento. Outros trabalhos, como aquele publicado em 2014, por Marília dos Santos Amaral, Talita Caetano Silva, Karla de Oliveira Cruz e Maria Juracy Filgueiras Toneli (2014), contribuem de forma expressiva em revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. Isto nos permitiu visualizar através de uma revisão crítica seu mapeamento, que contempla publicações acadêmicas sobre travestis durante uma década de pesquisas em tela nos periódicos brasileiros. O trabalho é amplo e significativo, tendo como foco o uso de terminologias que vão desde “travestismo” até “travestilidades”. Para isso, percorreram caminhos que demonstraram os modos pelas quais se produziu a categoria travesti e suas multiplicidades no contexto da pesquisa brasileira. Este estudo serve-nos de base e impulsiona-nos.

Assim, este artigo diferencia-se por centrar-se apenas em teses e dissertações e para além das terminologias depara-se com intersecções, que através delas nos fez perceber o quanto os marcadores sociais da diferença reposicionam os sujeitos. O período aqui contemplado avança um pouco mais e nos apresenta até 2013

Método

Os pressupostos teórico-metodológicos da investigação proposta situam-se em perspectiva discursivo-desconstrucionista, sobretudo desde as influências foucaultianas presentes nas teorizações *queer*. Como estratégia inicial e produto deste trabalho, apresentamos um mapeamento da produção de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam as travestilidades, tomando como campo as Ciências Humanas e Sociais. Os procedimentos adotados na composição do campo

privilegiaram a pesquisa em Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositórios Digitais das Instituições de Ensino Superior, através de uma busca ativa em bases de dados de Programas de Pós-Graduação nas IES.

A Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) é uma base de dados mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integrando os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Seu objetivo é integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

Assim, ao tomamos o Banco Digital de Dissertações e Teses como um “campo” profícuo para a investigação das perspectivas de articulação entre as temáticas que se propõe a estudar, apoiando-nos no sentido antropológico do termo, conforme as contribuições de Nádia Meinerz (2010). Do ponto de vista metodológico, a leitura antropológica dos artigos publicados em um periódico pode oferecer a possibilidade de uma apropriação etnográfica, como ferramenta útil para a descrição e a análise de outros objetos que não pessoas em seus valores e práticas cotidianas. Adriana Vianna (2006) sugere a etnografia de documentos como prática investigativa-interpretativa onde se persegue a trilha das condições da produção de “verdades”, “informações”, “práticas”, “dados” e “recomendações”.

O mapeamento buscou as produções sobre travestilidade de forma ampla, porém com vistas às questões em torno do envelhecimento. Inicialmente recorreremos aos descritores travesti e travestilidades como elementos de captura, articulando-os aos descritores velhice e envelhecimento somente posteriormente. O tratamento dos dados foi organizado a partir de um quadro sistemático-analítico, tomando as seguintes chaves de acesso no campo: autor(a), título, ano, IES/PPG/área de conhecimento, orientador(a), banca examinadora, objetivos/ e ou problema de pesquisa, principais achados, pressupostos teórico-metodológicos e conceitos/ ferramentas conceituais. Posteriormente,

procedemos a agrupamentos e articulações cartografando as continuidades, descontinuidades e as principais entradas de problematização privilegiadas nas pesquisas analisadas em 14 teses e 40 dissertações. Nessa empreitada investigativa, buscamos ainda por trabalhos encontrados em repositórios de 34 instituições de ensino superior, a partir de uma investigação mais arqueológica das referências aos trabalhos citados nos estudos pesquisados na BDTD.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa de mapeamento evidenciam estudos que priorizam sociabilidades e modos de vida na experiência das travestilidades. As mais frequentes entradas de problematização nas pesquisas analisadas articulam travestilidade(s) e prostituição, travestilidade(s) e HIV/AIDS, tecnologias corporais, movimentos sociais, políticas públicas e trabalhos que interseccionam religiosidade, classe, raça/ etnia e geração. Ao sistematizarmos esse conjunto de trabalhos percebemos inicialmente marcos temporais que apresentam lacunas. As teses capturadas na base referente ao recorte temporal (2005 -2013), ressalta-se que nos anos (2006, 2010 e 2011) não foram encontrados registros de produção neste formato na base. Já as dissertações compreendem o período de 1997 a 2013, não havendo registros de produção nos anos de 1998, 1999, 2000, 2001 e 2005.

Uma forma de compreensão do campo de possibilidades e emergência da pesquisa pode encontrar evidência nas ações coletivas do movimento LGBT. Uma destas ações de grande visibilidade política e de expressão cultural são as paradas alusivas ao dia do Orgulho LGBT. Tal evento encontra neste aspecto importante repercussão nacional e internacional. A mesma acontece desde 1997 na Avenida Paulista na cidade de São Paulo e, segundo o *Guinness Book*, a edição de 2006 foi considerada a maior parada do mundo, baseado em estimativas feitas pela Polícia Militar do Estado de São Paulo que contabilizou 2,5 milhões de participantes.

Considerando-se as repercussões e o reflexo das políticas do movimento LGBT e de sua articulação em uma cultura que mobiliza os modos de vida, ponderamos sobre possíveis aproximações entre as pautas do movimento LGBT e sua imbricada, mas também tensa, relação com a pesquisa acadêmica. Não operamos aqui com a noção de dependência das ações mas tomamos as pautas e reivindicações do movimento tocando e sendo tocadas pela produção acadêmica.

Nosso primeiro ponto de parada neste percurso deu-se ao mirarmos os temas da Parada de São Paulo, que podem ser visualizados abaixo, levando-nos a perceber que as discussões que emergem nos contextos sociais são percebidas nas lutas e bandeiras do movimento, trazendo em si pautas políticas que refletem a agenda do movimento LGBT brasileiro.

Ano	Temas
1997	“Somos muitos, estamos em todas as profissões”
1998	“Os direitos de gays, lésbicas e travestis são direitos humanos”
1999	“Orgulho gay no Brasil, rumo ao ano 2000”
2000	“Celebrando o Orgulho de Viver a Diversidade”
2001	“Abraçando a Diversidade”
2002	“Educando para a Diversidade”
2003	“Construindo Políticas Homossexuais”
2004	“Temos Família e Orgulho”
2005	“Parceria civil, já. Direitos iguais! Nem mais nem menos”
2006	“Homofobia é Crime! Direitos Sexuais são Direitos Humanos”
2007	“Por um mundo sem Racismo, Machismo e Homofobia”
2008	“Homofobia Mata! Por um Estado Laico de Fato”
2009	“Sem Homofobia, Mais Cidadania – Pela Isonomia dos Direitos!”
2010	“Vote Contra a Homofobia: Defenda a Cidadania!”
2011	“Amai-vos uns aos outros: basta de homofobia!”
2012	“Homofobia tem cura: educação e criminalização.”
2013	“Para o armário nunca mais: União e conscientização na luta contra a homofobia.”

Fonte: Site da ABGLT

Outra possibilidade de situar a produção acadêmica e sua relação com as demandas do movimento LGBT se expressa em decisões que refletem momentos e processos específicos na construção de direitos políticos e sociais. Em 2009 observamos, por exemplo, um número de produções acadêmicas sobre travestilidades e transexualidades, acompanhando as discussões sobre a garantia e efetividade dos princípios do SUS, como as diretrizes nacionais para a realização do Processo Transexualizador regulamentadas pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Portaria nº 457/2008. Essa portaria define como Unidade de Atenção Especializada no Processo Transexualizador a unidade hospitalar que oferece assistência diagnóstica e terapêutica especializada aos indivíduos com indicação para a realização do processo transexualizador, além de considerar que o acompanhamento terapêutico possui as dimensões psíquica, social e médico-biológica, contemplando, portanto, a(o) psicóloga(o) como membro da equipe multidisciplinar.

Ano	Nº de Dissertação	Nº de Teses
1997	02	
1998		
1999		
2000		
2001		
2002	02	
2003	03	
2004	02	
2005		05
2006	01	
2007	01	03
2008	03	03
2009	12	02
2010	05	
2011	06	
2012	02	02
2013	03	02

Tabela 01: Distribuição Dissertações e Teses por ano

Os movimentos Sociais, tal como a presença de Associações, Organizações Não Governamentais emergem na cena política hibridizando-se ao espaço acadêmico. De modo mais específico, a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH ao longo dos 14 anos de existência fez e faz parte desta história de tensões entre academia e movimento LGBT. A ABEH tem como principal proposta fomentar e realizar intercâmbios e pesquisas sobre a diversidade sexual e de gênero, congregando professores(as), alunos(as) de graduação e pós-graduação, profissionais, pesquisadores(as), ativistas e demais interessados(as) na temática. Conforme o site da Associação, a mesma fora criada entre 1999 e 2001 pelo então professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Mario César Lugarinho, (atualmente professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo -USP) e, José Carlos Barcellos (*in memoriam*), à época professor de Literatura Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esse grupo organizou em Niterói/RJ três encontros científicos anuais em torno do tema “Literatura e Homoerotismo” e, a partir dos quais, foi fundada a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), em 2001.

Os encontros de Niterói congregaram cerca de 65 doutores/as, brasileiros/as e estrangeiros/as, com o objetivo de promover e difundir pensamentos críticos sobre a diversidade sexual e de gênero. A partir daquele primeiro encontro os incentivos aos estudos e às pesquisas da temática tiveram ascensão em diferentes áreas de conhecimento, dando visibilidade às expressões e discursos sobre as sexualidades e gêneros não-normativas/os no Brasil e no exterior. A tendência era não somente incentivar os estudos da diversidade sexual e de gênero em todos os campos do saber, mas de propor intercâmbios de ideias. Isso se transformou em realidade, na medida em que os congressos reuniam importantes vozes numa miscelânea de tons e linguagens, fazendo apostas positivas a respeito das homoculturas nas Ciências e nas Humanidades.

Os encontros da ABEH têm sido permeado por debates, tradições e contradições, pisando em terrenos mais férteis em se tratando do espaço do diverso. Suas preocupações também nos apontam um panorama das discussões através das temáticas escolhidas para cada edição,

informando-nos possíveis cartografias da produção acadêmica neste campo:

Ano	Tema	Local	Presidência
2002	I Congresso da ABEH – “Homocultura e Cidadania”	UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	Prof. Dr. Deneval Siqueira, da Área de Literatura Brasileira e Teoria Literária;
2004	II Congresso da ABEH – “Imagem e diversidade sexual”	UnB (Universidade de Brasília)	Prof. Dr. Denílson Lopes, da área de Comunicação Social/ Cinema.
2006	III Congresso da ABEH – “Discursos da diversidade sexual: lugares, saberes, linguagens”	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	Prof. Dr. Bruno Leal, da Área de Comunicação Social/ Jornalismo.
2008	IV Congresso da ABEH – “Retratos do Brasil Homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos”	USP (Universidade de São Paulo)	Prof. Dr. Horácio Costa, da Área de Literatura Portuguesa.
2010	V Congresso da ABEH – “Desejos, Controles e Identidades”	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho.
2012	VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH.	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	Prof. Dr. Leandro Colling.

Fonte: Site da ABEH – VI edição.

Nesse contexto, se busca perceber as efetivas transformações no campo da ciência e suas consequências na sociedade brasileira, mediante o progresso registrado nas ruas e nas universidades. Do ponto de vista teórico, tem-se o grande desafio de reformulação e atualização de resultados científicos para criar novas abordagens sobre os saberes em torno do gênero e da diversidade sexual.

Ao percorrermos os percursos elaborados a partir dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) pode-se vislumbrar a quase totalidade das produções nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Há trabalhos nas áreas de Antropologia, Antropologia Social, Artes, Ciências Sociais, Comunicação, Educação, Geografia, Gerontologia, História, História Social, Linguística, Planejamento do Desenvolvimento, Psicologia, Psicologia Clínica, Psicologia Social, Saúde Coletiva, Serviço Social e

Sociologia revelando assim, que o interesse ainda é em boa parte das Ciências Sociais com suas especificações no campo da Antropologia e da Sociologia.

A Psicologia, campo este onde nos situamos em investigação, tem se mostrado ainda tímida. Porém, tem-se percebido através de arranjos interdisciplinares pesquisas que acompanham a produção de subjetividades em articulação com as temáticas direitos, prazer e desejo.

Área de Estudo	Nº de Dissertação	Nº de Teses
Antropologia	01	02
Antropologia Social	10	01
Artes	01	
Ciências Sociais	01	03
Comunicação	01	
Educação	04	01
Geografia	01	
Gerontologia	01	
História	02	
História Social		01
Linguística	01	01
Planejamento do Desenvolvimento	01	
Psicologia	04	01
Psicologia Clínica	01	
Psicologia Social	01	02
Saúde Coletiva	03	01
Serviço Social	01	
Sociologia	05	01
Terapia Ocupacional	01	

Tabela 02: Distribuição Dissertações e Teses por área

O marcador de regionalidade também se intersecciona na produção da pesquisa. Geograficamente dispostos conforme tabela abaixo, refletem não somente problemas no plano da eleição do tema, como também refletem os desafios das políticas científicas brasileiras. Ressalta-se que tal imagem reflete a distribuição da pesquisa sobre a temática, a partir

do espaço definido anteriormente. No entanto, deve-se levar em consideração que algumas pesquisas podem não aparecer, por vários motivos, entre eles a não vinculação a BDTD, a não disponibilidade gratuita ou a não citação nas teses e dissertações localizadas inicialmente.

Estados Brasileiros	Nº de Dissertação	Nº de Teses
Bahia (UFBA)	01	
Brasília (UnB, UCB)	03	
Ceará (UNIFOR, UFC)	04	02
Minas Gerais (UFU)	01	
Pará (UFPA)	01	
Paraíba (UEPB)	02	
Paraná (UEPG)	01	
Pernambuco (UFPE, UFRPE)	04	01
Rio Grande do Sul (UFRGS)	04	01
Rio de Janeiro (PUC, UERJ, UFF)	04	02
Santa Catarina (UFSC)	05	02
São Paulo (USP, UNICAMP, PUC, UFSCar)	10	06

Tabela 03: Distribuição de Dissertações e Teses por Estado e Instituição

As problemáticas encontradas nas teses e dissertações circundam vários aspectos, desde a experiência das expressões travestilidades, como na composição dos corpos, militância e prostituição. No entanto, chamamos atenção para o envelhecimento que é trazido de forma insurgente em algumas pesquisas, buscando descortinar a experiência do envelhecer enquanto travesti, tendo como referência suas histórias de vida e os significados e implicações do processo de envelhecimento para esses sujeitos. Questionando os saberes, as práticas e o acesso aos conhecimentos trazem à cena as regras e os passos que ensinam alguns modos de se experienciar as travestilidades, bem como as possibilidades de resistência às normas. Sob a perspectiva de Siqueira, (2004, 2009) e Antunes, (2010) a subjetividade se constitui na travestilidade a partir da subversão do corpo, adequando-o a identidade de gênero.

Percebe-se que a travestilidade e o envelhecimento é intersecção pouco acionada em estudos transgêneros. Localizamos apenas 04 trabalhos. Entre estes apenas a tese de Siqueira (2009) e 03 dissertações: Siqueira (2004); Antunes (2010) e Novais (2011). Sendo que este último toca apenas de forma parcial no fator geracional. Com isso instaura-se aí um estímulo ao pesquisador construir seu caminho nesta estrada ainda não tão habitada. Tais trabalhos localizavam-se em 03 áreas de estudo (Antropologia, Gerontologia, Serviço Social) e orientados teórico metodológico sob uma perspectiva da Etnografia das Lacunas, com forte influência das Narrativas de Memórias Biográficas e as Trajetórias Sociais, destacando as Formas de Sociabilidade e os Itinerários Urbanos. Utilizam-se também da Antropologia Visual, com a Utilização de Vídeos e Fotografias. A pesquisa da área da Gerontologia e do Serviço Social destaca o caráter interdisciplinar, preocupando-se com a Autopercepção das entrevistadas.

O percurso desenvolvido nestes escritos aproximou-se de um olhar cartográfico, compreendido como sendo um aprendizado que nos forma, nos traz ganhos e se faz por inscrição corporal e não apenas por adesão teórica. Isso não significa que não haja um aporte teórico que acompanhe a produção de um corpo na formação do cartógrafo. (Pozzana, 2013). Considera-se de forma parcial que o caminho da pesquisa é flexível e rizomático.

Os resultados desta investigação se constituem enquanto uma cartografia das formas de problematização, caminhos investigativos e dos principais achados acionados por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros/os nas Ciências Humanas e Sociais, na interlocução com sujeitos vivendo a experiência política, cultural e social da(s) travestilidade(s).

Considerações Finais

A percepção das performances de gênero e experimentações da sexualidade na intersecção entre travestilidades e envelhecimentos apresenta-nos um mapeamento da produção de pesquisas de mestrado

e doutorado que abordam as travestilidades, privilegiando as Ciências Humanas e Sociais como campo de análise e política.

Tem-se assim evidenciado estudos que priorizam sociabilidades e modos de vida travesti. As mais frequentes entradas de problematização nas pesquisas analisadas articulam travestilidade(s) e prostituição, travestilidade(s) e HIV/AIDS, tecnologias corporais, movimentos sociais, políticas públicas e trabalhos que interseccionam religiosidade, classe, raça/ etnia e geração.

Os achados indicam um conjunto diversificado, estratégico e contexto-dependente sobre a pesquisa referente a corpo, gênero e sexualidade na interlocução com a(s) travestilidade(s). Fazendo-nos perceber que a investigação realizada se constitui enquanto uma cartografia das formas de problematização e dos caminhos investigativos acionados por pesquisadoras e pesquisadores brasileiras/os nas Ciências Humanas e Sociais, na interlocução com sujeitos vivendo a experiência política, cultural e social da(s) travestilidade(s).

Concluimos de forma parcial este trabalho em uma aposta na articulação de interseccionalidade gênero-geracionais como elementos produtivos para a compreensão das formas de experimentação da sexualidade nos modos de vida transcontemporâneos, evidenciando os desafios da pesquisa geracional na cama do gênero e da sexualidade.

Referencias

AMARAL, Marília dos Santos et al. "Do travestismo às travestilidades": uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 2, Aug. 2014 . (<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a07v26n2.pdf>)

AMARAL, Marília dos Santos. **Essa Boneca tem Manual**: práticas de si, discursos e legitimidades na experiência de travestis iniciantes. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na Escola:** Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, CE, 2012.

ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis Envelhecem?** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, SP, 2010.

ARAUJO JR, José Carlos de. **A Metamorfose Encarnada:** Travestimento em Londrina (1970-1980). Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

BARBOSA, Bruno Cesar. **Nomes e Diferenças:** uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2010.

BARBOSA, Luanna Mirella de Souza. **Localidade ou Metrópole?** Demonstrando a capacidade de atuação política das travestis no mundo-comunidade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2010.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 1997.

BOHN, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a Escola:** Identidade e escolaridade de sujeitos travestis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

BOMFIM, Patrick Thiago dos Santos. **Discriminação e Preconceito:** Identidade, cotidiano e Religiosidade de travestis e transexuais. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, DF, 2009.

BRAGA, Sandro. **Falas do falo:** O travesti e a metáfora da modernidade. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, 2007.

CARDOZO, Fernanda. **Das dimensões da coragem:** Socialidades, Conflitos e Moralidades entre Travestis em uma Cidade no Sul do Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2009.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. **Que mulher é essa?** Identidade, Política e Saúde no movimento de travestis e transexuais. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ, Rio Janeiro, RJ, 2011.

CHEQUER, Jamile Larias. **Das ONGs/AIDS ao movimento social travesti Interação Estado-sociedade, dinâmicas complexas e identidades em construção.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

COELHO, Juliana Frota da Justa. **Bastidores e Estreias:** Performers trans e boates gays “abalando” a cidade. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 2009.

CORREIA, Gustavo Borges. **Carmens e Drags:** reflexões sobre os travestimentos transgenericos no Carnaval Carioca. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ, Rio Janeiro, RJ, 2009.

DAVI, Edmar Henrique Dairell. **Belíssima:** um estudo merleau-pon-tyano da corporalidade travesti . Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2013.

DUQUE, Tiago. **Montagens e Desmontagens:** Vulnerabilidade, Estigma e Desejo na construção das travestilidades na adolescência. Dissertação de

Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, SP, 2009.

FACCHINI, Regina. **“Sopa de Letrinhas”?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

FERREIRA, Rubens da Silva. **As “Bonecas”** Da Pista No Horizonte Da Cidadania: Uma Jornada No Cotidiano Travesti em Belém (PA). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2003.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na Escola:** Histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Uberlândia - UFU, Uberlândia, Minas Gerais, MG, 2009.

GADELHA, José Juliano Barbosa. **Masculinos em Mutação:** A performance *Drag Queen* em Fortaleza. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 2009.

GALLI, Rafael Alves. **Roteiros Sexuais de transexuais e travestis e seus modos de envolvimento sexual-afetivo.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2013.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. **Dragões:** Gênero, Corpo e violência na formação da identidade entre travestis de baixa renda. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2007.

LEITE JR, Jorge. . **“Nossos Corpos também mudam”:** Sexo, Gênero e a invenção das categorias travesti e transexual no Discurso científico. Tese do Doutorado, Pontifícia Universidade Católica - PUC- SP, São Paulo, SP, 2008.

LIMA, Maria Lucia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, SP, 2013.

LIMA, Maria Lucia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis.** Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, SP, 2013.

LOURENÇO, Amanda Nogueira. **Travesti: A Construção do Corpo Feminino Perfeito e suas Implicações para a Saúde.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, CE, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACDOWELL, Pedro de Lemos. **O Espaço Degenerado: ensaio sobre o lugar travesti na cidade modernista.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2010.

MEINERZ, Nádia Elisa. **Corpo e outras (de)limitações sexuais: Uma análise antropológica da revista Sexuality and Disability entre os anos de 1996 e 2006** IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS Vol. 25 n° 72, 2010

MONZELI, Gustavo Artur. **Em casa, na pista ou na escola é tanto babado: Espaços de Socialidade de jovens travestis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, SP, 2013.

MÜLLER, Magnor Ido. **“Lá em casa a gente conversa!”: pedagogia da conjugalidade entre travestis e seus maridos.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

NOBREGA FILHO, Emanuel Raif Gomes da. **Sujeitos Queer em Cartaz**: uma análise discursiva do corpo em (trans)formação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, PB, 2011.

NOGUEIRA, Francisco Jander de Sousa. **A Saga da Beleza**: Um estudo das transformações corporais na “experiência travesti”. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, PB, 2009.

NOVAIS, Kleber de Mascarenhas. **Travestilidades**: Trajetórias de vidas, lutas e resistências de travestis como construção de sociabilidade. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, SP, 2011.

ORNAT, Marcio José. **Territórios da Prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa- PR**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, PR, 2008.

PATRÍCIO, Maria Cecílio. **No truque**: Transnacionalidade e distinção entre travestis brasileiras. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, Recife, PE, 2008.

PELUCIO, Larissa Mauês. **Nos Nervos, na carne, na pele**: uma etnografia sobre a prostituição travesti e o modelo preventivo da AIDS. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, SP, 2007.

PERES, Wiliam Siqueira. **Subjetividade das Travestis Brasileiras**: da Vulnerabilidade da Estigmatização à Construção da Cidadania. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ - I M S, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade IN: *Fractal*, **Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 323-338, Maio/Ago. 2013

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. **De Danielle a Chryssóstomo: Quando travestis, bonecas e homossexuais entram em cena.** Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ROSA, Marileia Catarina. **O Desafio da Masculinidade subalterna na travestilidade:** a dor da beleza. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, São Paulo, SP, 2012.

SANTOS, Ailton da Silva. **Corpo Educado?** Percepções do Risco de contrair HIV e práticas educativas entre travestis profissionais do sexo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, BA, 2007.

SANTOS, Paulo Reis dos Santos. **Entre Necas, Peitos e Picumãs: subjetividade** e construção identitária das travestis do Jardim Itatinga. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2008

SILVA JR, Aureliano Lopes da.. **Seis Passeios pelas praias de uma ficção:** notas sobre algumas movimentações de *Drag Queens* na cidade do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ, Rio Janeiro, RJ, 2011.

SILVA, Adrianna Figueiredo Soares da. **“Se pudesse ressurgir eu viria como o vento” Das Narrativas da Dor:** um estudo sobre as práticas de modificações corporais e afetividades na “experiência da travestilidade”. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, Recife, PE, 2008.

SILVA, Marco Aurélio da.. **Se manque!** Uma etnografia do carnaval no Pedaço gls da ilha de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2003.

SILVA, Sandro José da. **Quando ser gay era uma novidade:** aspectos da homossexualidade masculino na cidade do Recife na década de 1970. Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE, Recife, PE, 2011.

SIQUEIRA, Monica Soares. **Arrasando Horrores!** Uma etnografia das memórias, formas de sociabilidade e itinerários urbanos de Travestis das Antigas. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2009.

SIQUEIRA, Mônica Soares. **Sou Senhora:** Um estudo antropológico sobre travestis na velhice. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2004.

SOUZA NETO, Epitácio Nunes de. **Entre Boys e Frangos:** Análise das Performances de Gênero dos Homens que se Prostituem em Recife. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pernambuco - UFPE, Recife, PE, 2009.

TABOSA JR, Florilton. **Xiré Ade:** O Olhar de Pierre Verger sobre o travestismo no Carnaval Brasileiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, Recife, PE, 2004.

TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. **Vidas que desafiam corpos e sonhos:** uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

VALE, Alexandre Fleming Câmara. **Cenas de um Público Implícito:** Territorialidade Marginal, Pornografia e Prostituição Travesti no Cine

Jangada. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 1997.

VALE, Alexandre Fleming Câmara. **O voo da beleza:** Travestilidade e Devir minoritário. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, CE, 2005.

VENCATO, Anna Paula. **“Fervendo com as drags”:** corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2002.

VIANNA, Adriana. **“Etnografando documentos”.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional Poéticos do Inventário: Coleções, Listas, Séries e Arquivos na Cultura Contemporânea, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Standford.2006.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Trocando os documentos:** Um estudo antropológico sobre a cirurgia de troca de sexo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.

ZAMBRANO, Elizabeth. **“Nós também somos família”:** Estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2008.

Agricultura de base agroecológica, equidade e diversidade de gênero: um estudo de caso

Adilson Tadeu Basquerote Silva¹

Introdução

Numa perspectiva histórica, a agricultura familiar sempre teve importância frente à alimentação da população mundial e na geração de renda para os atores envolvidos, além da manutenção das relações sociais no campo (SPANVELLO, 2011). Nas últimas cinco décadas as transformações pelas quais passou a economia mundial, tiveram reflexos diretos neste sistema produtivo, o qual não conseguiu acompanhar as mudanças advindas do processo de globalização. Entre as consequências, estão o intenso êxodo rural e a expressiva tendência dos/as filhos/as não sucederem a atividade produtiva de seus pais na atividade agrícola.

Neste cenário, Souza (1998) afirma que o desenvolvimento econômico acarreta transferência das atividades produtivas e da população para a economia urbana. No entanto, a agricultura familiar se mantém objetivando formas de manter produção, sucessão geracional e geração de excedente para seus membros.

Na concepção de Wanderley (2001) e Lamarche (1993), a agricultura familiar se caracteriza por associar família, trabalho e produção. Corroborando, Abramovay (1998) defende que gestão da propriedade

1 Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócioambiental, UDESC, abasquerote@yahoo.com.br

e trabalho familiar são os atributos básicos neste tipo de agricultura. Segundo o autor, neste sistema a gestão e a maior parte do trabalho são desenvolvidas por pessoas que entre si, mantêm laços de sangue ou casamento. Na mesma perspectiva, Lamarche (1993) afirma que a atividade agrícola familiar nos remete a ideia de uma identidade entre família e exploração.

Caporal e Costabeber (2004) defendem que a agricultura familiar é ao mesmo tempo, unidade de produção, de consumo e de reprodução. De maneira semelhante, Tedesco (2001) argumenta que na agricultura familiar a família como é proprietária dos meios de produção, do trabalho e da terra, que são modalidades de produção, é responsável por transmitir valores e tradições (patrimônio sociocultural) que acontecem em torno e para a família. Neste sentido, neste sistema os/as agricultores/as familiares são os atores, como define o Pronaf².

Segundo Wanderley (2001), na sociedade brasileira, a agricultura familiar vem assumindo características renovadoras para designar conceitos cristalizados como o de camponês, agricultor de subsistência e pequeno produtor rural. Estes vêm incorporando os desafios impostos pela modernidade. Segundo ela, a agricultura que se reproduz nas sociedades modernas deve adaptar-se a um contexto socioeconômico próprio destas sociedades, as quais a obrigam a realizar modificações importantes em sua forma de produzir e em sua vida social tradicional. No entanto, pontua a autora, não produzem uma ruptura total e definitiva com as formas anteriores.

Majoritariamente nas pequenas propriedades de caráter familiar os/as agricultores/as familiares utilizam práticas do sistema convencional de cultivo. Nele, os

2 O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar considera agricultores familiares aqueles que exploram a terra na condição de proprietários, assentados, posseiros, arrendatários ou parceiros, e que atendam, simultaneamente, aos seguintes requisitos: utilização de forma direta do seu trabalho e de sua família, com concurso de empregado eventual ou terceiros, quando a natureza sazonal da atividade agrícola o exigir; ter, no mínimo, 80% da renda familiar originados da exploração agropecuária, pesqueira e/ou extrativa; residir na propriedade ou em aglomerado rural ou urbano próximo; não deter, a qualquer título, área superior a quatro módulos fiscais [...].

agricultores aderiram ao modelo produtivista estimulados pelas políticas de modernização da agricultura iniciadas nos anos 1960, conhecida como Revolução Verde. Algumas características dos agricultores convencionais são o uso de insumos industriais, as monoculturas, uniformização genética e, geralmente, a subordinação a uma empresa que comercializa seus produtos (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 65).

Além do sistema convencional de cultivo, em Santa Catarina vem se destacando sistemas alternativos, que se baseiam em princípios menos mercadológicos (MIOR et al., 2014). Dentre eles, está o sistema de produção de base agroecológica, que no entendimento de Caporal, Costabeber e Paulus (2006) e Gliessmann (2001), é uma junção da ecologia com a agronomia levando em consideração a necessidade de conservação da biodiversidade ecológica e cultural. Na mesma perspectiva, Gliessmann (2001) pontua que ela objetiva o desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente adequada, que considera os conhecimentos dos/as agricultores/as locais e a sua socialização com fins de sustentabilidade. Assim sendo, a agroecologia pode ser entendida como

[...] uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos, a compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo [...] O objetivo é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismo entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das culturas (ALTIERI, 2004, p. 204).

Neste contexto, o presente trabalho objetiva identificar a posição do gênero na agricultura familiar de base agroecológica da Associação de Produtores Agroecológicos Semente do Futuro (APASF) do município de Atalanta (SC) e as mudanças advindas de sua adoção no tocante à diversidade e equidade de gênero.

1. Gênero e Agricultura Familiar

A agricultura familiar caracteriza-se, entre outras, pelas pequenas dimensões das suas unidades de produção (MIOR et al., 2014). Na região do Alto Vale do Itajaí há predomínio destas pequenas propriedades inseridas no modelo de desenvolvimento capitalista patriarcal³, em que as relações de gênero nas famílias estão estruturadas, na visão do homem como chefe, responsável pela administração da propriedade e pela gestão do excedente.

O processo de construção da desigualdade de gênero na agricultura é bastante antigo. Segundo Scott (1990), gênero é uma categoria de análise histórica derivada das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. Nesta perspectiva, a divisão sexual do trabalho que define as funções segundo o sexo e designa o espaço privado do lar para a mulher e o espaço público para o homem (CARVALHAL, 2004; WOORTMANN, 1995).

Os estudos das relações de gênero surgiram da necessidade de discussão das desigualdades sociais presentes na sociedade, no que tange a formação e constituição do sujeito, num contexto amplamente dominado pelo gênero masculino. Assim sendo,

O conceito de gênero agrega à dimensão social e cultural da diferença sexual, adotando a perspectiva da construção social dos papéis sociais

3 Segundo Silva, et al. (2009, p. 33) “o sistema de patriarcado é compreendido pelas geógrafas feministas como um sistema de relações hierarquizadas no qual os seres humanos detêm poderes desiguais, com a supremacia da autoridade masculina sobre a feminina em diversos aspectos da vida social, abrangendo desde os sistemas econômicos e sistemas jurídico-institucionais até os regimes cotidianos do exercício da sexualidade.”

que devem ser desempenhados por homens e mulheres, e nega a construção universal das diferenças, implicando a compreensão dos papéis em determinada estrutura temporal e espacial (SILVA, et al. 2009, p. 26).

Deste modo, evidencia-se que a abordagem sobre gênero perpassa a dimensão de diferenças biofísicas e baseia-se em papéis e ideologias sociais. Roughgarden (2004, p. 28) afirma que:

“Gênero” usualmente diz respeito à maneira com que a pessoa expressa sua identidade sexual em um contexto cultural. Gênero reflete tanto o indivíduo influenciado as normas culturais quanto à sociedade impondo suas expectativas sobre o indivíduo. Gênero é usualmente tido como unicamente humano – qualquer espécie tem sexo, mas apenas pessoas possuem gêneros. ... Como uma definição, sugiro: gênero é a aparência, o comportamento e a história de vida de um corpo sexual.

Em contexto semelhante, Woortmann (1995) pontua que na atividade agrícola as questões de gênero estão relacionadas à posição que cada indivíduo ocupa e os papéis sociais que desenvolvem. Assim sendo, historicamente, o homem é o indivíduo responsável e capaz de participar de todo o processo do trabalho. Deste modo, à mulher cabe o papel de ajuda ao trabalho pertencente ao homem, visto que o mesmo é de responsabilidade e obrigação dele. Como não é reconhecido, o trabalho feminino fica invisibilizado e não gera valor econômico e social. Como são elas as responsáveis pelos afazeres domésticos, não podem dedicar-se integralmente as atividades agrícolas e assim sendo, assumem uma posição de coadjuvante do processo produtivo sendo seu trabalho considerado leve pelo homem (PAULILO, 1997).

Corroborando, Stropasolas (2006, p.152), argumenta que a função principal da mulher trabalhadora rural é a sustentabilidade da família. Para o autor,

[...] as mulheres têm uma consciência confusa de sua situação nas relações sociais de produção no espaço rural, na medida em que existe uma profunda interação entre os diferentes setores da vida. O fato que o essencial de sua atividade se desenvolve sobre uma exploração agrícola familiar, no quadro de uma agricultura de casal, favorece a confusão de papéis sociais, profissionais e familiares e induz à concepção do papel da mulher na agricultura sendo definido muito mais como um modo de vida que como uma profissão. Contudo, ser agricultora não se resume a exercer uma profissão. Mas exige que se leve em conta outros parâmetros que interferem sobre a representação que as agricultoras constroem delas mesmas, pois ser agricultora é ser também esposa, mãe, mulher e rural.

Contudo, sem desprezo às diferenças biológicas entre homens e mulheres, pensar as questões de gênero é conceber homens e mulheres na perspectiva de seus papéis sociais e desta forma, não promover ordem de importância entre ambos.

2. Do contexto aos procedimentos metodológicos

2.1 A Área de Estudo

A Associação de Produtores Agroecológicos Semente do Futuro (APASF) está situada na região do Alto Vale do Itajaí no município de Atalanta (SC). De pequenas dimensões territoriais, Atalanta destaca-se

pelas iniciativas de preservação ambiental e de coleta seletiva de lixo. Colonizada principalmente por descendentes de italianos e alemães, mantém na agricultura familiar sua principal atividade econômica (BASQUEROTE SILVA, 2013).

A exploração das florestas com fins comerciais e para o uso do solo levou os/as agricultores/as substituir parte de sua cobertura vegetal original por atividades agropecuárias. Com o advento da mecanização e dos insumos químicos, o uso do solo se intensificou e houve aumento da produtividade. No entanto, a degradação do solo e o êxodo rural se agravaram. Como forma de atenuar tais problemas, no início da década de 1990, um grupo de famílias das comunidades de Alto Dona Luíza e Santo Antônio iniciaram as experiências de cultivo de base agroecológico com fins comerciais.

Foram várias as dificuldades encontradas por estes/as pioneiros/as na conversão do sistema convencional de cultivo para o de base agroecológico. Não havia um sistema articulado de comércio para o setor na região, nem orientação técnica para os problemas decorrentes.

Atualmente, a APASF, conta com sete famílias associadas, em que atuam oito mulheres e sete homens. Destas, em quatro famílias apenas o casal se mantém na agricultura e não apresentando até o momento sucessão geracional na propriedade, visto que, os/as filhos/as fizeram opções laborais no meio urbano. Uma família é composta pela mãe (viúva) e o filho, outra pela mãe e a nora e a seguinte, pelo casal e um filho.

2.2 Procedimento Metodológico

Objetivando identificar agroecologia como promotora de diversidade e equidade de gênero, procurou-se de maneira qualitativa investigar a trajetória da Associação. Como defende Bogdan e Bilklen (1994), o estudo qualitativo é aquele que tem interesse em investigar problemas tais como eles se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, em que o ambiente natural é a fonte direta de dados.

Este estudo configura-se como um estudo de caso, à medida que apresenta uma forma de fazer pesquisa social empírica, ao analisar um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real, em que as fronteiras entre este e o contexto, não se apresentam definidas, possibilitando o uso de múltiplas fontes de evidências (YIN 2001).

Na obtenção dos dados, optou-se pela utilização de entrevistas não estruturadas⁴ pautadas na concepção de Bogdan e Bilklen (1994) que defendem que estas se caracterizam por conversas intencionais em que o entrevistador tem objetivo de obter informações sobre o entrevistado. Na mesma perspectiva, Minayo (1993) afiança que esta forma de entrevista é apropriada quando o entrevistador deseja obter o maior número possível de informações ou detalhamento sobre determinado tema, segundo uma visão do entrevistado.

As entrevistas foram importantes, à medida que possibilitaram a compreensão das relações cotidianas e de gênero estabelecidas na APASF. A análise dos dados baseou-se nos procedimentos de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011) que objetiva produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

3. A agricultura de base agroecológica e as mulheres na APASF: resultados e discussão

Um contexto de incertezas. Este era o perfil de algumas pequenas propriedades do interior do pequeno município de Atalanta (SC) na década de 1990. Sucessivas safras sem lucro, homens e mulheres intoxicados por defensivos sintéticos, vontade de migrar para a cidade, entre outros, fizeram com que duas famílias experimentassem algo novo, desafiador: adotar comercialmente técnicas de cultivos de base agroecológica.

A experiência vista em princípio com ressalva pela família e pelos vizinhos, aos poucos tornou-se uma alternativa econômica concreta.

4 Os nomes e idades utilizados no texto são fictícios, como forma de preservar a identidade dos/as entrevistados/as. A transcrição das entrevistas manteve a estrutura dos depoimentos.

Afinal, eram gerações de agricultores/as que se dedicavam a agricultura nos moldes convencionais e romper com este processo, significava alterar padrões culturais de produção.

O contexto de início das atividades agroecológicas no município é relatado por Tereza (54 anos) uma das precursoras na atividade. Segundo ela, a família estava acostumada a atuar da mesma forma e a proposta de adotar técnicas agroecológicas causou insegurança.

- (1) **Tereza:** Quando soubemos desta proposta de trabalhar com a agroecologia, ficamos de pé atrás. Nossa vida toda trabalhamos do mesmo jeito. Antes das máquinas a gente trabalhava usando a força dos animais, dos bois e cavalos, depois vieram os venenos. Aumentou muito a produção, mas as exigências também. Tem que produzir mais, plantar mais, vender cada vez mais. E daí é mais custo, mais hora de máquina, mais veneno, mais hora de serviço, pra no fim da safra sobra pouco. Na época, meu marido já tava doente de tanto veneno. A gente tava desanimado, pensando até em vender tudo e ir pra cidade. Mas daí veio essa ideia de plantar usando a agroecologia. Pra ser bem sincera, meu marido não gostou nada por que parecia até uma horta e ele disse que nós ia morrer de fome. Eu também tinha receio, mas achava que era uma chance, porque do jeito que tava, não dava mais.

Nas entrevistas com os homens e mulheres da Associação foi bastante recorrente a questão da dimensão territorial no sistema agroecológico. Por estarem acostumados a áreas de cultivo mais extensas, os homens demonstraram maior estranhamento em detrimento as mulheres, visto que, estas estavam acostumadas a cultivar horta e em pequenas dimensões, ter uma diversidade de plantas na mesma área e a ausência de máquinas no processo produtivo. A narrativa de João (65 anos)

trouxe a baila, a relação de reconhecimento da horta como um espaço tipicamente feminino.

- (2) **João:** Eu estranhei muito quando adotamos a agroecologia. Antes a gente plantava oito hectares de terra. Agora não. Nossa roça é um quintal, uma horta e eu nunca ia na horta. Era a Tereza que cuidava, plantava, colhia. Lá era o espaço dela. Eu cuidava das coisas onde ia o trator, o trabalho mais pesado e ela também me ajudava lá. Eu era responsável de cuidar das coisas que era pra vender e ela do que era pra gente mesmo consumir. Mas eu dificilmente ia na horta, só quando era pra levar uns esterco, colher alguma coisa. Agora não, eu e ela lidamos junto.

A narrativa de João caracterizou a mudança de postura frente a divisão sexual do trabalho proporcionada pela agroecologia nas propriedades da APASF. Evidencia-se que antes o trabalho realizado por ele era de produção, despendia maior esforço e detinha maior importância frente ao trabalho da esposa que era responsável pelas ações de reprodução na propriedade. Refletindo sobre contexto semelhante, Woortmann (1995) defende que a divisão sexual do trabalho condiciona formas diferenciadas de inserção social para homens e mulheres, existindo uma identificação cultural entre as atividades e papéis para cada um. Às mulheres correspondem atividades de reprodução social da família, aos homens corresponde a produção e a função de provedor das necessidades materiais do grupo familiar.

As falas de Lucinda (58 anos) vão ao encontro das afirmações de João quando descreve como era a divisão sexual do trabalho na sua família.

- (3) **Lucinda:** Antes de nós adotar agroecologia, cada um tinha responsabilidade por suas coisas. Eu cuidava das coisas perto de casa, tirava o leite, cuidava das vacas, da horta e da casa e no tempo que me sobrava, ajudava o

Pedro na roça. Agora não, eu e ele trabalhamos juntos, temos as mesmas responsabilidades. O que eu faço não é mais importante do que ele faz vice versa. Enquanto eu faço uma coisa, ela faz outra. A gente trabalha junto e decide junto o que e onde vai plantar, como vai vender. Quando recebemos visitas de escolas, universidades, etc. eu e ele apresentamos juntos nossa propriedade e o que produzimos. Ele até me ajuda na produção das geleias.

Outro aspecto que evidenciou-se a partir das entrevistas foi o empoderamento proporcionado pela agroecologia e que esta também possibilitou à essas mulheres o contato com realidades diferentes das vivenciadas anteriormente. Neste estudo, entende-se empoderamento, conforme a concepção defendida por Deere (2002), como um processo que requer transformação no acesso da mulher tanto aos bens quanto ao poder. Acredita-se que a apropriação destes aspectos permite a conquista de maior participação na condução das atividades ligadas à administração/produção/organização das propriedades, tanto no que se refere à efetivação de projetos desejados, quanto à autonomia nos processos decisórios. A fala de Ana (50 anos) revela este contexto:

- (4) **Ana:** Agora com a agroecologia eu e o Zé (marido) conversamos sobre tudo que a gente faz. Antes ele decidia tudo. Nós vamos juntos nas reuniões da Associação, eu até sou a presidente. Geralmente eu é que vendo os produtos na feira, até aprendi a dirigir e noções de computação. Agora nós temos conta em conjunto no banco e decidimos juntos como vamos gastar o dinheiro. Às vezes eu nem sabia quanto tinha dado de dinheiro a safra. Como tenho mais facilidade para escrever, anoto tudo o que entra e o que sai. Ele até me ajuda nas coisas da casa, coisa que antes, deus me livre.

Ainda na perspectiva do empoderamento, Maura (52 anos) revela a forma como a agroecologia possibilitou às mulheres da APAS descortinar a esfera pública em atividades anteriormente apenas vivenciadas pelos homens.

(5) **Maura:** Antes de fazer parte da Associação, minha vida era o serviço da roça e o de casa e às vezes passear na casa dos parentes, ir na missa. O Agora não. Eu vou pra feira, vou no banco, converso com outras pessoas. Se eu vejo algo que eu gosto pra mim, pra casa ou pro Pedro (marido) eu compro. Participo das reuniões da Associação e o meu voto é igual ao do Pedro. Já fui tesoureira, e atualmente sou a secretária da Associação. Já fui em vários cursos, palestras e congressos. Teve uma vez que a nossa associação foi convidada pra representar as associações de agroecologia e ninguém queria ir. Aí eu disse pra Maria, se tu for comigo, eu vou. Nossa! Era muita gente. Quando chegou a nossa vez de falar eu achei que meu coração ia sair pela boca, porque eu uma mulher de mão grossa, de pouco estudo, falar no microfone pra gente engravatada e ainda a maioria homens. Deu vontade de sair correndo e voltar pro meu cantinho. Mais eu subi no palco e falei o que eu sabia, do meu jeito. Quando eu terminei fui aplaudida de pé, foi emocionante. Depois daquele dia eu disse que nunca mais ia sentir vergonha de ser o que sou ou do que eu faço. Descobri que sou uma “mulher do mundo”, que eu posso, que sou importante e que ninguém é melhor que ninguém.

Considerando os argumentos dos/as entrevistados/as, evidenciou-se que houve mudança estrutural nas propriedades e formação de arranjos familiares resultantes de uma maior diversidade e equidade de gênero.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou identificar posição do gênero na agricultura familiar da Associação de Produtores Agroecológicos Semente do Futuro do município de Atalanta (SC) e como a agroecologia promoveu maior equidade e diversidade de gênero. Nele identificou-se a posição que as mulheres têm na Associação e as mudanças promovidas pela adoção da agricultura de base agroecológica na promoção de maior diversidade e equidade de gênero.

Percebeu-se a importância da produção de base agroecológica como uma alternativa economicamente viável, à medida que produz geração de excedente e mantém seus atores (homens e mulheres) em atividade no campo. No entanto, evidenciou-se o pouco interesse dos jovens em manter a atividade dos pais, em virtude de que permanecem nas propriedades apenas alguns dos filhos/as.

Além disso, percebeu-se que a agricultura de base agroecológica possibilitou a alteração na forma como as mulheres concebiam suas próprias vidas partir do empoderamento resultante da visibilidade que seu trabalho passou a ter. Nesta conjuntura, descortinaram a esfera pública ao participar de feiras, congressos, seminários, cursos, entre outros, e passaram a transitar na esfera pública e privada, na produção e reprodução. A partir dela, estas mulheres passaram a atuar como protagonistas, como sujeitos nas propriedades, na APASF, nas famílias, nas relações conjugais e na gestão de suas próprias vidas.

Constatou-se que os homens passaram a atuar em atividades anteriormente exclusivamente femininas como a horta e os serviços domésticos. Que houve uma alteração na forma como se relacionavam com suas esposas e com as atividades agrícolas. A partir da agroecologia, as atividades femininas passaram a corresponder significativamente na renda familiar e na qualidade de consumo e de vida destas famílias.

Por fim, certamente há muito a ser feito na promoção da diversidade e igualdade de gênero. No entanto, a experiência vivida na APASF evidencia que é possível a construção de papéis sociais entre homens e mulheres pautados em relações de poder mais equilibradas e menos assimétricas.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e serviço público: novos desafios a extensão rural. Brasília. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.5, n.1, p.137-157, jan/abr.1998.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BASQUEROTE SILVA, Adilson Tadeu. A Participação feminina na agricultura agroecológica: um estudo de caso. In: Fazendo Gênero 10 - Desafios atuais do feminismo. Florianópolis. **Anais ...**, Florianópolis: UFSC, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CAPORAL, Francisco Roberto.; COSTABEBER, José Antônio. Agriculturas de base ecológica. In: _____. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. cap.3, p. 7-11.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia**: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://agroecologia.pbworks.com/f/Agroecologia++Novo+Paradigma+EXt+rural+agroeco.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2014.

CARVALHAL, Terezinha Brumatti. **Gênero e classe nos Sindicatos**. Presidente Prudente: Edições Centelha, 2004.

DEERE, Carmen Diana. **O empoderamento da mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GLIESSMANN, Stephen Richard. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001

LAMARCHE, Hugues (org.). **Agricultura familiar** Comparação internacional. Campinas: Unicamp, 1993.

MIOR, Luiz Carlos et al. Redes, agroindústrias familiares e os novos mercados em Santa Catarina. In: ESTEVAN, Dimas de Oliveira; Mior, Luiz Carlos. **Inovações na agricultura familiar**: as cooperativas descentralizadas em Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PAULILO, Maria Ignes. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 28, jan/fev. 1987, p. 64-70.

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolução do gênero e da sexualidade**. Trad. Maria Edna Tenório Nunes – Londrina: Editora Planta. Disponível em: <<http://mulher.terra.com.br/interna/0,,OI1178191-EI4788,00.html>>. Acesso em: 10 de abr. 2015.

SILVA, Joseli Maria. Fazendo Geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: _____ (Org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 25-53.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99

SPANEVERELLO, Rosani Marisa et al. A migração juvenil e implicações na agricultura familiar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 291-304, out. 2011.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O Mundo Rural no Horizonte dos Jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SOUZA, Nali de Jesus. **Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Atlas, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar Realidades e Perspectivas**. 3. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 2001, p. 21-55.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, Parentes e Compadres**: colonos do Sul e sitiantes do Nordeste. São Paulo: Hucitec, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

A produção de conhecimento sobre travestilidades na América Latina e o serviço social: da invisibilidade do tema ao seu uso pedagógico na profissão

Guilherme Gomes Ferreira¹

Introdução

É recente a produção acadêmica sobre as experiências de travestis brasileiras e latino-americanas, de acordo com o que já afirmava Amaral et al. (2014). Mesmo assim, as travestilidades enquanto objeto de estudo ou relacionadas a outros objetos – como políticas públicas, a violência, etc. – se mantêm sendo debatidas por poucas áreas do conhecimento, e restritas quase que exclusivamente às ciências humanas e sociais. A Antropologia e a Psicologia, nesses aspectos, possuem maior tradição em pesquisas que atentam para as travestilidades, uma vez que são também as áreas mais demandadas a explicar questões relativas às identidades dessas pessoas.

Isso porque existe um clamor social que reiteradamente deseja entender “de onde vem” a identidade travesti. Por que alguém nasce “assim”? A culpa é de algum cromossomo, do tamanho do cérebro, da quantidade de hormônios “femininos” no corpo? Ou quem sabe é culpa

1 Assistente Social (2011) e Mestre em Serviço Social (2014). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Assessor técnico em matéria de Serviço Social da Igualdade – Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul. Assistente Social voluntário do G8-Generalizando – Grupo de Direitos Sexuais e de Gênero do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS. E-mail: guih@live.it.

de um pai ausente e de uma mãe dominadora? É um transtorno, uma perversão sexual, algo que se refere somente à subjetividade, à interioridade da pessoa? Todas essas perguntas fizeram com que a produção científica brasileira começasse a se deter, a partir da década de 1990, a pesquisas que revelassem aspectos identitários dessa comunidade, buscando diferenciá-las das pessoas transexuais e das orientações sexuais dissidentes e, ao mesmo tempo, tentando encontrar narrativas gerais que aproximassem as travestis enquanto classe ou grupo unido por uma identidade uníssona.

Ao mesmo tempo, outras áreas do conhecimento passaram distantes dessa temática durante longo período, como é o caso do Serviço Social. Somente nos anos 2000 é que começam a surgir trabalhos científicos na área sobre o tema, ao mesmo tempo em que planos, programas e projetos governamentais começam a orientar a linha das políticas públicas específicas para este segmento, como por exemplo o Programa Brasil Sem Homofobia de 2004 e a terceira e última versão do Plano Nacional de Direitos Humanos de 2009, que coincide com a primeira dissertação de mestrado em Serviço Social que tematiza as travestilidades².

Entretanto, o Serviço Social como área do conhecimento e profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho tem muito a contribuir com a leitura da realidade social das travestis brasileiras e latino-americanas, especialmente pelo seu objeto de estudo e de atuação não ser o sujeito, mas a *questão social*³, preocupado portanto em entender e atuar nas condições concretas em que os sujeitos se inserem. Nessa

2 Essa relação é importante na medida em que grande parte do trabalho de assistentes sociais se orienta pela atuação nas políticas públicas, desde a sua elaboração até a execução. Não é à toa, portanto, que os primeiros trabalhos científicos sobre travestis coincidam com o período de surgimento de uma visibilidade muito maior em termos de políticas públicas de Estado para esta população, o que até então era realizado de forma contingente e pontual.

3 Da forma como é conceituada por Yamamoto (2008, p. 161), a questão social é a tensão constante decorrente da luta de classes antagonicas que vivem do trabalho. É, portanto, a “expressão das desigualdades inerentes ao processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras e sua organização”. As expressões de desigualdades e de resistências oriundas da tensão entre o capital e o trabalho e que estão no cerne da questão social são a matéria-prima, o objeto de trabalho de assistentes sociais. Compreender a sexualidade e o gênero expressos no corpo como objeto de trabalho do Serviço Social significa entender que as violências cometidas contra os sujeitos que subvertem a norma da heterossexualidade ou do gênero pré-determinado e compulsório se mostram como motes

perspectiva é que o presente trabalho intenta delinear o horizonte da produção de conhecimento sobre as travestilidades e, ao mesmo tempo, analisar as narrativas científicas das pesquisas produzidas no Serviço Social, na perspectiva de entender como a profissão tem justificado os estudos sobre travestilidades que até então eram invisibilizadas. O que parece é que, das narrativas apresentadas pela área, a dimensão pedagógica da profissão é a que mais vem sendo utilizada para afirmar a necessidade de se trabalhar com esse tema, nesse caso não só com os sujeitos que experimentam o processo de travestilidade, como também com outros sujeitos, comunidades e instituições para a construção de relações sociais livres de preconceito e discriminação.

Percursos metodológicos

A revisão deste “estado da arte” – como podemos chamar o levantamento realizado sobre as pesquisas que tematizam as travestilidades – foi realizada tendo como referência o período de 1990 a 2014. Esse recorte temporal não é ingênuo, uma vez que não foram mesmo encontrados trabalhos substanciais sobre travestis nos anos anteriores. Esse fato histórico pode possuir duas explicações: a primeira, de que as travestilidades até então eram analisadas pela academia como algo similar às homossexualidades; ou seja, que travestis e homossexuais participavam de um mesmo conceito analítico, o conceito de homossexualidade – ou homossexualismo, como a questão era tratada até ser retirada da Classificação Internacional de Doenças (CID) em 1990. Isso pode ser localizado, por exemplo, na obra clássica do jornalista João Silvério Trevisan, *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*, de 1986. O livro evidentemente traz elementos da presença de travestis na história do país, mas trata isso como fenômeno de um guarda-chuva de homossexualidades. Daí a dificuldade de encontrar textos científicos específicos.

de atuação da profissão frente à ideologia de normatização dos corpos, comportamentos e desejos.

A segunda possível explicação é que as experiências das travestis, quando não eram tratadas como sinônimo das experiências de homossexuais ou de transexuais, eram compreendidas como perversão sexual ou como histeria. A transexualidade também sempre foi tratada como doença na história, entretanto, o transtorno aqui residiria no desejo de “viver como o sexo oposto”. Está de alguma forma, portanto, protegida pelo discurso médico, que visa a “adequação do corpo à mente”. Já a travestilidade sempre foi explicada do ponto de vista da desnecessidade da pessoa de trocar o seu sexo, quer dizer, de passar por cirurgia de transgenitalização, o que significou, para essas pessoas, serem tratadas como pervertidas e, para a academia, tratar esse tema como subalterno e de menor importância⁴.

Para o mapa que criamos de trabalhos científicos, foram buscadas as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período e publicadas nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também os artigos científicos publicados em revistas indexadas pela Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nas principais revistas sobre gênero e sexualidade brasileiras e latino-americanas: Estudos Feministas (Florianópolis), Cadernos Pagu (Campinas), Ártemis (João Pessoa), Periódicus (Salvador), Gênero (Niterói), Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), Debate Feminista (México) e Íconos (Equador). Por fim, foram mapeados os artigos científicos publicados na íntegra em eventos sobre gênero no Brasil: o Seminário Internacional Fazendo Gênero; o Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH); e o Seminário Internacional Desfazendo Gênero⁵. Também foram incluídos artigos publicados em

4 A categoria “travesti” passa a ser compreendida como identidade na transição entre os anos de 1970 e 1980, entretanto, somente mais tarde (entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000) é que ela passa a participar mais fortemente do debate público, com a consolidação da transexualidade no discurso médico e científico (CARVALHO, 2011).

5 Nem todos os anais dos eventos citados nesse trabalho foram encontrados disponíveis em formato online. Somente aqueles possíveis de serem coletados na Internet é que foram analisados.

outros eventos, quando encontrados nas referências bibliográficas dos trabalhos mais conhecidos sobre o tema das travestilidades, e os livros e capítulos de livros também mais popularizados sobre o tema.

Nos campos de busca, foram utilizados os descritores “travesti”, “travestismo” e “travestilidade” para serem encontrados tanto nos títulos dos trabalhos quanto nos resumos e palavras-chave. Dos dados coletados, foram realizadas quantificações simples que depois deram margem às análises qualitativas de maior profundidade. Ao todo, foram sistematizados 415 trabalhos científicos.

Primeiras aproximações sobre a produção de conhecimento das travestilidades

Antes de mais nada, cabe dizer aqui que o conceito de travestilidade é intranquilo e inconcluso. Se as narrativas gerais das ciências vêm buscando conceituar a identidade travesti segundo a conformidade com o “sexo biológico” e o desejo social de se apresentar publicamente enquanto pessoa do gênero feminino (o que muitas vezes acontece em comparação à transexualidade como inconformidade com este mesmo “sexo biológico”), este trabalho está mais próximo de uma outra conceituação, presente em análises mais complexas e que encontram intensa relação entre as travestilidades e a discussão de classe social, território/região, tradição, cultura popular, raça/etnia e trabalho⁶ – ou seja, condições concretas da vida, e não apenas subjetivas. A identidade travesti, assim, deve ser percebida como algo para além do corpo físico e dos desejos de transformá-lo, porque certamente as travestis não se sentem representadas por um mesmo modo de transformá-lo.

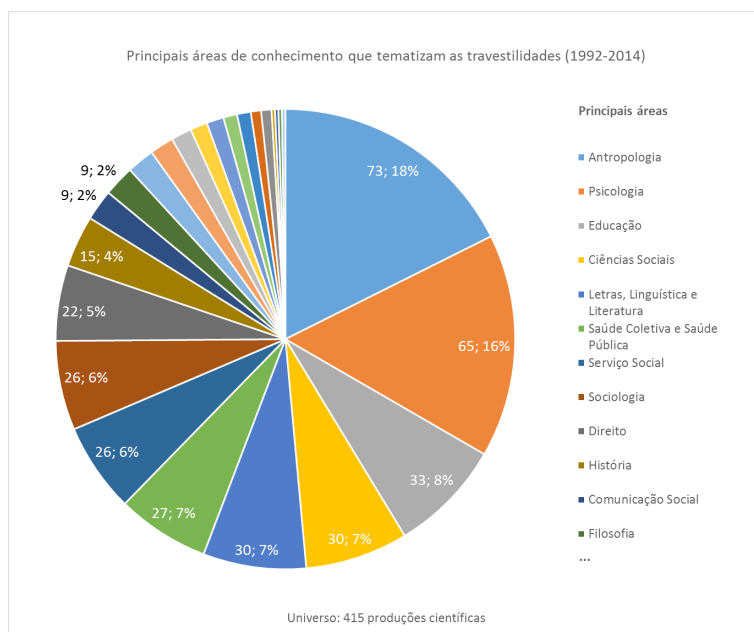
Dito isto, a análise dos trabalhos científicos mapeados confirmou a tese de que a Antropologia (sobretudo a social) e a Psicologia (social, institucional e clínica) são as áreas que mais produzem conhecimento sobre as travestilidades no Brasil e em diversos outros países da América Latina (foram encontrados trabalhos do México, Equador, Argentina, Peru,

6 Sobre esta questão, consultar Barbosa (2010) e Leite Jr. (2008).

Colômbia, Nicarágua, Chile e Venezuela). Ao todo, foram 73 trabalhos da Antropologia (18%) e 65 da Psicologia (16%). Cada uma das áreas possui o dobro de trabalhos da terceira área que mais tematiza sobre travestilidades, a Educação – com 33 trabalhos, perfazendo 8% do universo.

Além das principais áreas ilustradas no gráfico abaixo, também foram encontrados trabalhos nas áreas de Geografia e Gestão do Território (8 trabalhos), Enfermagem (7), Artes Visuais e Cultura Visual (6), Gerontologia (5), Moda e Desenho (5), Ciência Política (4), Ciências Criminais (4), Estudos Latino-americanos (3), Psicanálise (3), Biblioteconomia (1), Desenvolvimento Sustentável (1), Epidemiologia (1), Medicina Estética (1) e Terapia Ocupacional (1).

Gráfico 1: Principais áreas do conhecimento que tematizam as travestilidades (1992-2014)



Fonte: dados sistematizados.

Essa maior incidência de trabalhos na Antropologia e na Psicologia, como já dito, pode ser explicada pela demanda da sociedade em querer explicar que sujeitos são esses. A Antropologia, por ser por excelência a área que lida com temas como a identidade e os modos de vida dos sujeitos em suas culturas específicas, e a Psicologia, pelo seu trato com o conceito de subjetividade e suas análises sobre a psique humana, são constantemente requisitadas a responderem essa questão.

Não é à toa, portanto, que pelo menos 25% da produção de conhecimento antropológico sobre travestis trabalhe com centralidade a categoria “identidade” (e derivações desta categoria que, no caso das travestilidades, envolve trabalhar conceitos como sociabilidade, subjetividade, o corpo e as transformações dele). Outros temas em destaque são as formas de imigração de travestis, suas trajetórias, itinerários e mobilidades no espaço urbano e entre fronteiras nacionais; a prostituição e o mercado do sexo; a relação com o HIV/aids; e as relações familiares.

Interessante perceber que com relação à Psicologia os conceitos de “identidade” e “corpo” se repetem, porém, vistos sob outra perspectiva. Aqui, a tendência é analisar os modos e os processos de subjetivação das travestis, especialmente através do cuidado com o corpo (o uso de tecnologias para a sua modificação como o silicone e os hormônios), os significados que travestis atribuem sobre suas identidades, a elaboração teórica do conceito de “identidade de gênero” (como fenômeno psicossocial ou estritamente psicológico) e a construção da feminilidade. Outros temas também aparecem com menor força, como a relação com o HIV/aids e as relações familiares.

O que essas produções científicas evidenciam é que há uma tendência em produzir narrativas que componham um inventário sobre o “ser travesti”, mas pouco ou quase nada discutem sobre suas condições concretas de vida, as estruturas de violência que as afetam, as determinações de raça/etnia e classe social, as condições de pobreza e de precariedade de vida. São trabalhos, em síntese, produzidos em

sua imensa maioria por homens e mulheres cisgêneros⁷ para explicar o que é ou como é subjetivamente/culturalmente ser travesti, mas são pouco preocupados em entender o que é ou como é a realidade social para as travestis. É essa inversão do objeto científico a mais importante contribuição do Serviço Social, pelo fato de o seu objeto científico e profissional ser a própria questão social.

Outra tendência evidenciada pelo mapeamento diz respeito ao caráter temporal da produção de conhecimento sobre travestilidades na América Latina. A década de 1990 produziu menos de 10% do que produziu a década entre 2000 e 2010: 14 trabalhos em uma e 203 trabalhos na outra. Já o período de apenas quatro anos entre 2011 e 2014 produziu quase o mesmo que a década antecessora: 193 trabalhos, o que demonstra que cada vez mais a ciência tem se debruçado sobre as travestilidades, contribuindo para a popularização desse tema (visto que muitas pesquisas científicas se transformam depois em políticas públicas, ações institucionais em escolas e unidades de saúde, campanhas de governo, mídias em geral, etc.).

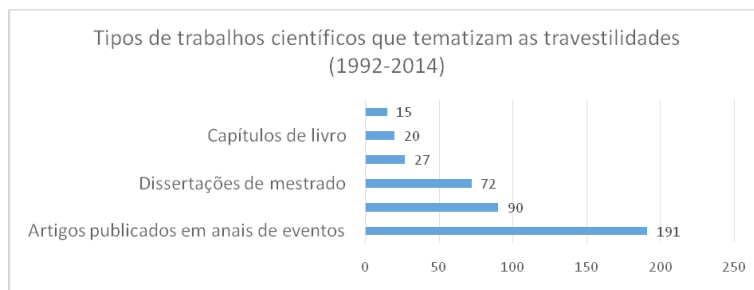
É importante contextualizar que a sociedade científica, sobretudo na área das ciências sociais e humanas, costuma levar um tempo de maturação para produzir análises sobre os fenômenos sociais. Se a categoria “travesti” passa a ser categoria teórica na década de 1980 (processo que coincide com a redemocratização do Brasil que teve seu ápice com a Constituição Federal de 1988), só dez anos depois surgiram os primeiros trabalhos científicos, no mesmo período em que surgem os primeiros movimentos sociais organizados de travestis e transexuais. A primeira organização política de travestis da América Latina nasce no Rio de Janeiro em 1992 (CARVALHO, 2011), sendo sucedida depois por diversas outras organizações importantes entre os anos de 1993 e 2005. Vale ressaltar que houve dois grandes “booms” de trabalhos científicos

7 “São conceituadas como ‘cisgêneros’ as pessoas cuja identidade de gênero está de acordo com o que socialmente se estabeleceu como o padrão para o seu sexo biológico” (JESUS, 2012, p. 15).

no período mapeado: 2008 com 54 trabalhos (que foi também o ano da I Conferência Nacional GLBT) e 2013, com 89 trabalhos.

Com relação aos tipos de documentos sistematizados, cabe dizer que a grande maioria se constitui por artigos científicos publicados em anais de eventos. Isso possui relação com a constituição de eventos científicos das temáticas de gênero e sexualidade no Brasil, como o Seminário Internacional Fazendo Gênero e que é responsável por grande parte da produção acadêmica no período de 2000 a 2014 (92 trabalhos apresentados), e mais recentemente, o Seminário Internacional Desfazendo Gênero que só na sua primeira edição em 2013 já foi responsável por publicar 41 trabalhos.

Gráfico 2: Tipos de trabalhos científicos que tematizam as travestilidades (1992-2014)



Fonte: dados sistematizados.

É possível identificar um crescimento expressivo nos trabalhos sobre travestilidades apresentados e publicados em eventos científicos no Brasil. A edição do Seminário Internacional Fazendo Gênero de 2000 contou com apenas um artigo sobre o tema e dois artigos na edição seguinte, enquanto que a edição de 2006 e 2018 tiveram, respectivamente, 20 e 29 publicações com esse tema. As duas últimas edições do Congresso Internacional da ABEH receberam o número significativo de 16 e 17 trabalhos, e mesmo não tendo acesso aos anais das primeiras

edições, é possível supor diante da história de produção do conhecimento que estas receberem menor quantidade de trabalhos.

Já com relação às revistas e periódicos brasileiros, o processo de maturação foi maior: demorou entre 8 e 10 anos para elas publicarem os seus primeiros trabalhos sobre travestis. A Revista Estudos Feministas (1992-2014) possui somente seis artigos, o primeiro deles publicado em 2012, mesmo sendo um dos principais veículos brasileiros sobre gênero; o mesmo ocorre com os Cadernos Pagu (1993-2014), que possui cinco trabalhos, o primeiro publicado em 2013, e a Revista Ártemis (2004-2014), que conta com um único artigo publicado em 2012. Todavia, com relação aos periódicos destinados mais fortemente a publicar textos de língua espanhola na América Latina esse processo foi mais rápido. A Revista Sexualidad, Salud y Sociedad (2009-2014) possui 9 artigos, o primeiro publicado na edição inaugural; Debate Feminista (1991-2014) possui 7, o primeiro publicado já em 1993; somente a Íconos (1997-2014) não tem nenhum artigo publicado sobre o tema – possivelmente por não tratar estritamente do tema de gênero e sexualidade. Contraditoriamente, são nos textos de língua espanhola que ainda persiste o uso do termo “travestismo” e, algumas vezes, a utilização de pronomes masculinos para se referir às travestis.

O Serviço Social e a tematização das travestilidades

O Serviço Social, enquanto profissão e campo de produção do conhecimento, ainda se apresenta pouco próximo das questões afetas às determinações da sexualidade e do gênero no âmbito das relações sociais. No entanto, estando a discriminação e o preconceito conformados enquanto manifestações da questão social, as violências cometidas contra os sujeitos que subvertem a norma da heterossexualidade ou do gênero pré-determinado e compulsório se mostram como motes de atuação da profissão frente à ideologia de normatização dos corpos, comportamentos e desejos. A desigualdade social no Brasil, da maneira como ela está estruturada e enquanto expressão da questão social, é para o sistema capitalista não só um valor positivo, como indispensável (HOUTART; POLET, 2002).

Não é por acaso, portanto, que as expressões de violência, discriminação, estigma e preconceito enquanto aspectos concernentes e essenciais à desigualdade social sejam tema de 34% dos 26 trabalhos científicos ligados ao Serviço Social que pesquisam sobre as travestilidades, só perdendo para a categoria das políticas públicas (38%). Isso porque, como já dito, o Serviço Social é muito mais preocupado com as condições de vida dos sujeitos e os significados que estes atribuem às suas experiências do que em explicar suas identidades – a não ser quando elas tomam um sentido social e histórico.

A questão social, por ser o próprio objeto de trabalho e de pesquisa do Serviço Social, é a grande categoria que justifica as pesquisas na área sobre travestilidades no Brasil. Por ser o resultado da tensão entre capital e o trabalho que produz, por um lado, desigualdades sociais, e por outro, processos de luta e de resistência, ela aparece nos trabalhos sobre travestis muito mais do ponto de vista das violências que essas pessoas experimentam no social do que do ponto de vista dos movimentos organizados para a luta e resistência, pois é a violência a realidade maior que as afetam. O Brasil, de acordo com a organização Transgender Europe (2014) é o país com maior número de crimes transfóbicos no mundo todo – 602 mortes entre 2008 e 2014 – e mesmo não criminalizando as identidades de gênero dissidentes, possui restrito número de políticas públicas para este segmento.

Logo, quando se fala em questão social nos trabalhos do Serviço Social que pesquisam travestis, é muito comum ler sobre processos de violação e negação de direitos, assim como processos de opressão, repressão e criminalização. Mas também, por outro lado, encontra-se um número significativo de trabalhos que evidenciam a afirmação do acesso aos direitos, a luta pelos direitos humanos, os processos de enfrentamento e de resistências, a luta pela cidadania e o respeito à diversidade. Porque, como a maioria das pesquisas na área possuem caráter interventivo, os estudos acabam tentando para propostas de combate às expressões de opressão e violência experimentadas por essas pessoas, desenvolvendo um conjunto de ações constitutivas do exercício profissional que incide sobre a reprodução material e social da vida em uma perspectiva de transformação da realidade.

É imprescindível, sob esses aspectos, lembrar que a profissão possui uma dimensão pedagógica na sua atuação (ABREU, 2004), na medida em que a atividade profissional tem uma função de exercer sobre os sujeitos envolvidos reflexões de caráter educativo que promovam processos emancipatórios em seus cotidianos. Além disso, os assistentes sociais possuem como base legal o exercício da diversidade como manifestação legítima da vida social e das relações sociais, uma vez que são protegidos por um código de ética que possui como princípios fundamentais a defesa intransigente dos direitos humanos e o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito.

Essa profissão se vincula a um projeto societário que luta pela emancipação humana na perspectiva de uma nova ordem social sem nenhuma forma de dominação e opressão, luta essa materializada por meio de um projeto profissional ético-político que, ao mesmo tempo, preza pelo respeito às diferenças humanas e defende a igualdade social das pessoas. A eliminação de todas as formas de preconceito, portanto, é um grande paradoxo em uma sociedade com fortes raízes positivistas, na qual a heteronormatividade, o machismo, o (hetero/cis)sexismo e a homo-lesbo-transfobia reinam materializados, desde as formas mais veladas até as mais visíveis de preconceito e discriminação, compreendidos como uma violação de direitos. O exercício ao respeito das diversidades é um desafio às sociedades que buscam transformar o processo civilizatório embasadas no respeito à dignidade humana, e é desafio ao próprio Serviço Social, que possui na sua gênese as características de uma profissão assistencialista, conservadora, normatizadora e tutelar.

Considerações finais

Percebe-se que o Serviço Social passou grande período invisibilizando os fenômenos sociais que refletem na construção de vidas precárias das travestis. O primeiro artigo científico encontrado pertence aos anos 2000, duas décadas depois do surgimento da categoria teórica “travesti” e dez anos depois das primeiras produções sobre o tema (a

primeira foi encontrada em 1992 e, no Serviço Social, em 2002). Esse fato possui intrínseca relação com o Serviço Social ser uma área que aguarda a institucionalização dos fenômenos sociais (materializadas, por exemplo, em ações de governo, planos, programas e projetos que reverberem em políticas públicas) ao invés de antecipar e acompanhar sua institucionalização.

Isso porque é uma área do conhecimento que produz majoritariamente para qualificar sua prática profissional, que muitas vezes no Brasil se dá na execução, elaboração e avaliação das políticas públicas. Sem políticas instituídas para travestis, a profissão acabou invisibilizando essas pessoas em relação à academia e aos potenciais da pesquisa científica para a transformação da realidade social desses sujeitos. Por outro lado, a área demarcou um lugar importante na produção de conhecimento científico sobre travestilidades, uma vez que sua contribuição para esse tema é, de modo geral, de ruptura, pois não dá continuidade e não reproduz certas narrativas já imperantes nas ciências sociais e humanas sobre o que é o objeto de pesquisa e que tipos de informações estão em jogo. Isso fica evidenciado quando as produções do Serviço Social invertem a lógica dominante e buscam responder às expressões da vida cotidiana dos sujeitos em vez de teorizar sobre como eles se percebem de dentro para fora. Sem dúvida outras áreas do conhecimento vêm contribuindo também para isso, mas o que se conclui aqui é que o Serviço Social é amparado para a atividade científica nesses termos desde os seus fundamentos teórico-metodológicos.

Além disso, por ser uma área do conhecimento que possui uma implicação política bastante evidente e comprometida com as classes subalternizadas, e por utilizar nos seus referenciais teóricos uma perspectiva epistemológica distinta daquela esperada para pesquisas sobre diversidade sexual e de gênero⁸, o Serviço Social tem se mantido diante da “ciência” como um campo de produção de conhecimento

8 Na contemporaneidade a imensa maioria das pesquisas sobre travestis guarda relação com os referenciais pós-estruturalistas e com a teoria *queer*, enquanto o Serviço Social tem hegemonicamente produzido pesquisas na perspectiva do marxismo.

contra-hegemônico. Justamente por isso, tem como desafio contribuir através de práticas sociais por vezes consideradas “alternativas” ou “inusitadas”, sem necessariamente aguardar a institucionalização através das políticas públicas, mas trabalhando, por exemplo, por uma educação em direitos humanos, por práticas de educação popular e onde o conhecimento seja transformador e não reprodutor.

Referências

- ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 79, set. 2004.
- AMARAL, Marília dos Santos et. al. “Do travestismo às travestilidades”: uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, n. 26, v. 2, p. 301-311, ago./dez. 2014.
- BARBOSA, Bruno César. **Nomes e diferenças**: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CARVALHO, Mario Felipe de Lima. De “doidas e putas” a “respeitáveis militantes”: um histórico do movimento de travestis e transexuais no Brasil. In: **35º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**, 2011, Caxambu. *Anais eletrônicos*. Minas Gerais: ANPOCS, 2011.
- HOUTART, François; POLET, François. **O outro davos**: mundialização das resistências e lutas. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Identidades de gênero e políticas de afirmação identitária. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, 2012, Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 1-15.

LEITE JR, Jorge. “**Nossos corpos também mudam**”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. 230f. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRANSGENDER EUROPE. *On May 17th, the International Day Against Homophobia and Transphobia (IDAHOT) is being held in more than 100 countries around the world.* Disponível em: <http://www.transrespect-transphobia.org/en_US/tvt-project/tmm-results/idahot-2014.htm>. Acesso em: 28 nov. 2014.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Realidade, libertação e pau duro: Moa Sipriano em Diálogo com a Identidade Homossexual no Romance Latino Americano

Aroma Bandeira¹

*Pare, agora, por favor. E pense de novo em Kaique Augusto
Batista dos Santos.[...]
Veados como eu. Nordestinos como eu. Pense. Não deixe de
pensar.
É duro imaginar. Tamanha covardia.
Repito. Pense. Reflita, por um instante, é o que peço.
Em memória a um garoto.*
Marcelino Freire

Apesar da crescente mobilização para avançar nas discussões pelos os direitos e garantias dos indivíduos, respeitadas suas orientações sexuais, pouco temos avançado no fortalecimento de espaços de legitimação àqueles que sofrem diariamente violências e violações por suas homossexualidades serem rechaçadas. Tem-se promovido uma ampliação no mercado cultural destinado a comunidade homossexual e comenta-se repetidamente numa literatura gay unificada, provocando

1 Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco em 2014. Graduada em Letras Bacharelado em Crítica Literária pela mesma instituição. aroma.b@hotmail.com

um sentimento aparente de aceitação, mas mecanizado através da tolerância e/ou da (hetero/monogâmica) normatização. A cultura e literatura, assim agenciadas pelos interesses de mercado e pautadas por uma identidade homossexual baseada numa objetividade consumível, não representam os anseios reais das personas enquanto não problematizam nas narrativas as experiências subjetivas desta população; enquanto apagam as especificidades dentro da sigla LGBT, anulando as fronteiras de gênero e orientação sexual que distinguem as identificações diversas; enquanto incorporam comportamentos estereotipados, multiplicam personagens com atributos que dizem mais respeito a homofobia misógena que às sexualidades pessoais; enquanto a voz não ecoa de dentro e atravessada de sua própria força. A questão dos relacionamentos afetivo-sexuais intermasculinos como enfeite para comercialização ao invés da assimilação das problemáticas que o tema poderia representar ignora a *tomada de posição* da diversidade sempre como *o outro*, aquele que deve ser tolerado, em sua existência excêntrica. E, se a identidade e a diferença adquirem sentido por meio da representação (DA SILVA, 2000)², a homossexualidade na literatura, então representada como objeto dado, perderia a possibilidade da diversidade humana supostamente pretendida.

A causa, portanto, dentro da literatura, é a sensibilização do projeto narrativo em função da temática. No campo da crítica literária aqui exposta, não há a defesa de alguém, de um personagem, mas dos papéis simbólicos que ocupam na trama, e como eles (co)laboram para uma significação libertária ou conservadora, dialeticamente ao pensamento comum/padrão da sociedade machista e permeada da cultura de consumo. Experiências extratextuais serão consideradas somente se mimetizadas, ou seja, quando o autor real usa de seus conhecimentos e do contexto social e os engendra na narrativa. Pretendo analisar narrativas literárias

2 É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade.” (DA SILVA, 2000, p. 91).

que tematizam as relações eróticas intermasculinas, procurando entender até que ponto elas se questionam ou oferecem alternativas para o entendimento não ontológico do *estar* homossexual, numa construção possível e querida para além das expectativas de realidade. Para tanto, selecionei alguns contos do cyber escritor Moa Sipriano.

Não é um escritor desconhecido. Suas publicações, cada uma delas, tem o alcance mínimo de três, quatro, cinco mil pessoas. Autodenominado “Machoterapeuta”, Moa Sipriano nasceu em 13 de junho de 1968, no município de Jundiaí, interior de São Paulo, e desde os doze anos de idade escreve pequenos argumentos narrativos, mas só começou a levar a sério sua lida de escritor em meados de 2004, quando publicou seus textos na internet – em sua maioria contos que captavam as experiências homossexuais de diversos personagens, todas em envolvimentos sexuais. O propósito de ser um competente contador de narrativas gays persistiu, e Moa Sipriano vem desenvolvendo sexualidade com subjetividade, conectando-as às problemáticas atuais do universo gay. Tornou-se o primeiro escritor brasileiro a compartilhar contos digitais gratuitos na homocultura crescente (estão disponíveis mais de 70 contos de literatura erótica) e, em pouco tempo, um dos mais procurados. Contos sobre romantismo, religiosidade, cotidiano, companheirismo, e plenos de sexo.

Por sua linguagem escrachada e direta, além das temáticas (in) convenientes – além da promiscuidade, a aids também desponta; deparamo-nos em situações de intensa vulnerabilidade, prostituição, estupro; e também desejos agressivos, sado/masoquismo e incesto – Moa Sipriano admite em entrevista a Kiko Riaze, republicada no site da Editora Escandalo, que seus contos já foram alvo de cobranças, por não transpassarem o universo gay sempre positivo, dentro do politicamente correto, ao que responde:

Isso me faz recordar que uma Anta [sic] influente no “mundo gay” paulista, ao ler 30 dias, certa vez me disse que eu nunca faria sucesso pelo fato de eu não “escrever certinho” sobre a vida dos gays, tachando-me de anarquista e até mesmo

de “antigay”. Ouvi o mesmo do responsável de certa editora de São Paulo, que considerou minhas obras subversivas e que “o universo gay nada tinha a ver com aquilo que eu revelava em meus escritos”. Sim, eu ri e vomitei sobre essas idiotices. Se a arte não é livre, então não é arte. [...] A beleza do meu trabalho está justamente na quebra de convenções, no incentivo às fantasias, na libertação dos dogmas e daquilo que foi imposto por séculos e séculos nas nossas mentes deficientes (SIPRIANO, 2012).

Moa Sipriano ambiciona desafiar as convenções que não sejam livres acordos entre parceiros, e com isso coloca-nos frente a nossos tabus. Homens aparentemente medianos de personalidade – isto é importante, eles se apresentam com personalidade diversa, em suas individualidades, e todos refletem sobre seus caracteres. Nos contos predomina a primeira pessoa; o narrador é o próprio personagem que defende sua existência. Estes homens praticam sexo com outros homens, por vezes inseguro, por vezes violento, com desconhecidos principalmente. Porém, há a resistente preocupação em demonstrar ou dizer da concordância mútua dos parceiros sexuais e amorosos. Não há uma unidade de assuntos nem uma só persona que percorra as narrativas, porém há a insistência nos poderes de concessão mútua, na liberdade dos acordos.

Um exemplo gracioso destes encontros sensuais provocados por Moa Sipriano está em “Despedida de Solteiro” (SIPRIANO, 2006). Nele, um advogado desencantado com a monotonia e sufocado com as cobranças da sociedade, sai para se distrair e encontra refúgio nos braços de um homem que *nunca havia feito com um homem!* Caminham, se abraçam, acarinham-se mutuamente. Clive encaminha Tonius na sua primeira vez, ensinando-lhe com prazer os cuidados homoafetivos, e nos narra em detalhes o que um provocara no outro:

Na hora da verdade, nossos corpos procuraram a melhor posição. Ele queria invadir meus domínios. Cedi sem pestanejar [...] Em minutos ele jorrava sua alegria dentro do meu corpo. Uma vitória merecida. Ele passara pelo batismo [...] “Vire-se”, notei o temor em seus olhos. “Confie em mim”, posicionei seu corpo branco e sem pelos sobre o carpete escuro. Massageei-lhe as costas. Tonius relaxou profundamente. Beije-lhe as nádegas. Minha língua procurou a sua virgindade. Não houve resistência. Só gemidos de prazer. Intensifiquei a primeira penetração. Tonius segurava no pé da cama e gritava palavras em um dialeto próprio de satisfação (SIPRIANO, 2006, p. 8-9).

As tradicionais subdivisões que demarcavam poder no âmbito sexual entre passivo versus ativo aqui não fazem vez. O narrador deixa-se penetrar ao mesmo tempo que comanda a situação, e quando passa a sua vez de penetrar, não se sente dominador e sim orientador, em sua posição de mais experiente. Por várias vezes no relato encontramos marcadores do pacto de confiança estabelecido entre os dois “para a satisfação de um desejo mútuo” (*idem*, p. 13). Ao final, derramam lágrimas pelo contentamento partilhado – o que, aliás, ocorre frequentemente aos personagens de Moa Sipriano, seus meninos choram. Mesmo depois quando o narrador descobre que participara de uma despedida de solteiro sem o saber, não sente-se traído pois o acordo dispensava o envolvimento amoroso. Tonius é simpático durante o casório do amigo, Clive retorna a amabilidade, pois ambos entendem que seguirão caminhos separados. E estão bem com isso.

Em “Luca” (SIPRIANO, 2003) novamente podemos observar as multifacetadas que adotam os homens nas relações carnavais compostas por Moa Sipriano. O enredo conta sobre outro advogado – profissão, como também as de fotógrafo, escritor e artista, retomadas em inúmeros contos

que registram homens independentes, mas que não os unifica em personalidade: enquanto a praticidade de Clive estava voltada o trabalho, seu empenho e sua mágoa herdada (seguira o ofício por causa do pai), era ao mesmo tempo preguiçoso e desleixado com a moda e com o visual; Detlev é prático e vaidoso, requintado por natureza, bem cuidado por si e bem criado por sua mãe solteira, portador de marcas de sucesso e tecidos finos. “Estabilizado, culto, viajado, não fumante, não sedentário [...] Vícios? Somente um: sexo” (SIPRIANO, 2003, p. 04). E é no campo do homosexo, “expressão idealizada desde que começara a transar com homens” (*idem*, p. 05), que o conto vai se conduzir para excitar o leitor. A narrativa em terceira pessoa faz visualizar os sensuais encontros fortuitos do protagonista, seu passatempo predileto cujas regras ele fundara para si e que o permitia brincar livremente e dirigir as situações.

Para sustentar o seu vício, permanece sempre alerta para chegada a qualquer momento e em qualquer lugar do homem ideal – que poderia ser qualquer um, independente de “idade, cor ou posição sociocultural” (*ibidem*), desde que não fossem crianças ou asiáticos, pois um “havia arruinado moralmente sua adolescência nos tempos do ginásio – daí o preconceito” (*ibidem*). Acompanhamos Detlev em suas caçadas, com o narrador a se apreender nos olhares dispensados, no uso das mãos manicuradas e sedutoras, na intuição pelo volumes entre as pernas, na preferência do silêncio em cima das frases feitas. Ao que segue uma sequência de imagem eróticas, em múltiplas posições, nas quais todas levam ao orgasmo, ignorando os limites impostos pela dualidade passivo/ativo.

O ato sempre era consumado. Poderia ser um duplo oral. Ou a penetração de um ou de ambos num rápido rodízio de corpos. Ou uma dupla punheta. Enquanto Detlev não ejaculava (pouco importava o prazer do outro), a brincadeira não era encerrada (SIPRIANO, 2003, p. 06).

O arrogante egoísmo do personagem descrito pelo narrador é calculado pelo autor, e não desfaz as afirmações de acordos mútuos de sexo entre homens amadurecidos e conscientes. Ele pretende surpreender narrador, personagem e leitor ideal, derrubando o domínio de Detlev sobre si com uma conhecida sina modificadora de destinos e corações: o amor.

Nos contos de romance, vemos uma profusão de imagens desnudas, diretas, abertas. Isto se intensifica pois passa-se para o leitor a ideia geral que no amor, pelo envolvimento e pela cumplicidade, as relações se tornam mais desnudas, diretas e abertas, assim como os acordos sexuais não nomeados pelos amantes. Em “Cartas a Hans” (SIPRIANO, 2001), primeira historieta publicada por Moa Sipriano, a volúpia fala mais que o ato sexo propriamente dito, talvez por ser o primeiro dos textos publicados e a pornografia não tivesse se encaixado em Moa Sipriano como força motora que descobre (descobrimos) nos outros contos, talvez porque o desenvolvimento deste mote exigisse do autor um longo percurso até o sexo, não menos prazeroso. E quando ele acontece, uma noite de núpcias antes do casamento, “minha confiança foi tamanha, que permiti que você chegasse ao Nirvanah, explodindo enlouquecido dentro de mim, daquela maneira” (SIPRIANO, 2001, Sétima Carta, p. 21). A união se concretiza com paixão e em completo desprendimento – o que não compromete a *permissão*, o domínio de si e a consciência da entrega, em exercício de liberdade e não por convenções de papéis sociais.

Poderíamos questionar se os papéis sociais de mulher e homem se reestabelecem, dentro da vida homo-monogâmica. Tanto no “Cartas a Hans” quanto em “O cunhado” (SIPRIANO, 2005), no qual o protagonista narrador é recuperado agora em uma nova história após a morte de Hans, vemos Gus Hoeder autodescrever-se como solícito e cuidadoso, e denotá-lo em atitudes tomadas ou imaginadas por ele para com o companheiro. Numa leitura apressada poderia transparecer o ideal de *casal margarina*³. O que percebo nesta crítica foi, não uma adoção simples

3 O ideal de família retratado costumeiramente nos comerciais de margarina tornaram-se referência e escárnio do padrão familiar médio-capitalista, heteronormativo e fecundo. Ao

do modelo heteronormativo, mas sim uma reestruturação das práticas do privado, sem condená-las exaustivamente a um indivíduo ou grupo de indivíduos; ou destinada ontologicamente a um gênero – como se estabeleceu na heteronormatividade. Novamente o autor, junto ao narrador, vem conquistar as práticas domésticas de cuidado no exercício da reflexão sobre sua liberdade.

Você ainda questiona se essas são atitudes de uma “Amélia” submissa? Não, meu amigo. São atitudes do Amor. Faria tudo isso por amor a você. E com todo o prazer e dedicação deste mundo. Pois para mim, servir a você com carinho é um gesto de amor e não um ato de submissão (SIPRIANO, 2001, Quinta Carta, p. 15).

Está certo que o léxico escolhido, “servir”, para o que narrador diz intencionar foi uma péssima opção, já que vem carregada substancialmente do correlato “servidão” e associada ao segundo papel que à mulher fora imposto pela sociedade misógina historicamente. Corroboram ainda a identidade passiva sexualmente que o personagem/narrador afirma ter (“A passividade faz parte da minha intimidade” SIPRIANO, 2001, Sétima Carta, p. 20); e a autodenominação “mulher” que ele usa ao longo de ambos os textos mencionados quando está no uso das práticas *correspondentes socialmente* a este gênero.

[...] não me importo de ser a sua “mulher”. Eu sou assim mesmo: delicado, sensível, atencioso, romântico. Você é o meu oposto-complemento (SIPRIANO, 2001, Quinta Carta, p. 15).

Às vezes eu e Monika éramos obrigados a aguentar dois bêbados dançando e cantando músicas

mencionar “casal margarina”, quis retomar o motejo, excetuando a fecundidade não proposta pelo texto em questão.

em alemão misturado com um incompreensível português, depois de uma suada vitória de seu time sobre os rivais pernas de pau. Crianças crescidas saboreando uma conquista. Maridos felizes. “Mulheres” realizadas (SIPRIANO, 2005, p. 09).

Entretanto, porque os deboches não se fazem presentes de modo sistemático à figura da mulher nem as práticas *a elas designadas* são consideradas como de segundo escalão; e porque o autor faz com que o narrador reflita sua própria ambição na sociedade sexualizada e percebemos um *diálogo/debate* sobre estas questões; considero, dentro do estudo da sexualidade desenvolvida neste artigo para dar um sentido às práticas sexuais e não-sexuais construídas na literatura de Moa Sipriano, entender que o autor corrobora para um entendimento não gênero-ontológico destas mesmas práticas, no caso explicitado.

Outrossim, observo uma gestão do autor em orientar os leitores nas conquistas e no desenvolvimento do que seriam as relações intermasculinas, principalmente nos contos em que a descrição está voltada para os atos sexuais. Estes textos eróticos com narrativas folhetinescas visam entreter e, principalmente, instruir rapazes (e moças) no que se designa como sexo homossexual. Creio que a intenção do autor, além do sexo propriamente dito, é uma *formação do entendimento da sexualidade ampla* que pode existir – e ele sugere que exista – nas relações homossexuais.

Não obstante, os contos de Moa Sipriano são perpassados de uma intenção de captar a realidade, criando situações de identificação com narradores legítimos, ou seja, imbuídos da autoridade da fala pela experiência. A presença de referenciais externos que criam vínculos da realidade com a narrativa é constante, e vão desde marcas e produtos de consumo cultural a lugares de socialização gay, mas também a ocupação de espaços que não estão definitivamente tomados, ambientes de tráfego de domínio, como praças e parques públicas, praias, banheiros, e ainda vizinhanças e famílias. Apresenta-se um homem que se entende pela

orientação homossexual, aceita e convive com sua condição humana, e não a dissimula ou a apresenta sob subterfúgios. Logo, os espaços lhe pertencem quanto a qualquer outro e isto não se torna uma problemática. Os personagens de Moa Sipriano trafegam, e isto reforça um entendimento de indefinição de uma identidade que os unifique enquanto homens, e tão somente pela identificação de uma especificidade de sua sexualidade, que as traduz narrando suas aventuras sexuais e descrevendo suas emoções provocadas.

Segundo a leitura que faz, a subjetividade gay consegue se sobressair sem trauma na narrativa em que a personagem homossexual – longe dos tabus e dos medos provocados pela cultura heterossexual, machista e homofóbica – fala de si, a partir de suas experiências, não permitindo que nenhum narrador ponha palavras em sua boca ou interprete qualquer ato de fala ou comportamento. [...] Seguindo essa lógica, a literatura gay é aquela que consegue dar o *pulo do gato*, i.e., sai da confusa *representação* e alcança o nível da *subjetivação*, ou seja, as personagens já *nascem* em ambientes e sociedades que as toleram; mesmo em face da diferença estabelecida entre os seus sujeitos, as personagens homossexuais se lançam também como sujeitos construídos e em construção e conseguem, a seu modo, os lugares no âmbito social e cultural (DIAS DA SILVA, 2010, p. 64).

Assinalo um destaque: não entendo que exista um espaço de representação que consiga apartar-se definitivamente, encontrando-se alheio dos traumas; entretanto, podemos criar espaços dialéticos de disputa, utilizando da resignificação e ocupação de símbolos e sítios, nos quais imprimamos as subjetividades em construção.

Nos contos aqui apresentados de Moa Sipriano, “Cartas a Hans” (2001), “O cunhado” (2005), “Luca” (2003), “Despedida de Solteiro” (2006), os personagens tem uma vida social ativa e não se constroem de suas individualidades, não se sentem deslocados em espaços públicos, não estão *transviados*. No geral, são brancos de classe média e bem resolvidos profissional e afetivamente, o que sobremaneira favorece a auto-aceitação, e desfrutam do privilégio de não pertencer a também outros grupos sociais marginalizados. Por várias chances dentro do texto, o autor consegue inserir a posição social detectada através da cultura de consumo salpicados nas narrativas. Especifico como cultura de consumo, e não simplesmente bens da cultura, porque elas, no texto, adquirem um certo valor, além do estético: possuem o valor simbólico da posse, seja material/tecnológico – designados pelas marcas de carros, computadores, máquinas de fotografar e – ou do imaterial/saber – como determinadas bandas, cantores, escritores ou personagens.

Entendo que as figuras masculinas gozam historicamente do acesso aos espaços de produção e de conhecimento. Acatando algumas críticas interseccionais⁴, por outro lado, reconheça-se que inúmeras estruturas forçosamente criam níveis de aceitabilidade social impostas desigualmente também entre os homens; e entre os homens gays. É justamente porque a homofobia não é uniforme e age desigual e combinada em sujeitos de diferentes construções, que não podemos entendê-la como ultrapassada por termos conquistado alguns espaços por alguns indivíduos; e que os textos de Moa Sipriano fazem necessários como campo da legitimação e não de simples retrato social.

A tendência da literatura gay por acampar na representação realista é apontada como denúncia e como *testemunho*. Dario de Js. Gómez Sánchez, em seu livro que discute a identidade homossexual no romance latino-americano, a propósito de sua teoria de *testemunho* característica do tema homoerótico literário, ele vai precisar que a literatura, como um discurso interessado e produzido dentro de um contexto, se anuncia de

4 Teoria exposta pela feminista negra Kimberlé Crenshaw, em 1989, que almeja conectar os aspectos estruturais e dinâmicos da interação de dois ou mais eixos de opressão.

forma performativa e se estabelece em três níveis de atos de fala, dentre os quais dois que o interessam para defender sua tese: o ato locucionário-proposital e o ato ilocucionário, de intencionalidade pragmática. Estando um discurso dotado destes níveis, compreendo que não somente ele relaciona-se com a realidade – que o seus léxico e sintagmas podem ser reconhecidos como significativos socialmente; sua gramática é reconhecida e seus verbetes encontram referentes sociais – mas também que este mesmo discurso exerça uma influência social, tenha uma intencionalidade. Este pesquisador, a partir das instâncias da *referencialidade* e da *intencionalidade*, vai concluir que as narrativas intermasculinas apresentam uma função *testemunhal*, pretendendo demonstrar que esta função tem-se prestado a “ratificação mais que para a denúncia dos preconceitos que favorecem a discriminação dos denominados homossexuais” (SANCHEZ, 2012 p. 128). Tendo apreendido o desenvolvimento do conceito estabelecido por Sánchez em sua análise, reitero a apreciação e acrescento, a respeito dos contos homoeróticos de Moa Sipriano, a *existência de uma intencionalidade formativa*.

Observo que o escritor, ao narrar as desventuras de seus personagens, incluindo-as como vivências não realizadas no mundo extratextual, mas que encontram eco na realidade do leitor contribuem para a experiência deste leitor a medida que considera que aquelas como possíveis, e refletem mimeticamente a realidade. Principalmente naquelas narrativas em primeira pessoa, quando a pessoalidade é transferida por aquele que a sofre, a função *testemunhal*, longe de tentar igualar-se ao real, em Moa Sipriano, coloca-se como possibilidade e, por isso, em algumas ocasiões, pode propor-se *aquilo que gostaríamos que fosse se assim fosse já sendo*. Ou seja, é na leitura como processo narrativo que os fatos mime-tizados se dão como concretos e palpáveis, abrindo a fenda da realidade extratextual e proporcionando ao leitor a experimentação de *como a realidade deveria/poderia ser*. Ao observar o outro, a função formativa – qualidade da literatura – se expõe. Em alguns contos, como analisei acima em “Despedida de Solteiro” e “Uma carta para Hans”, esta função está explícita pelo autor. Em outros, a função formativa vem como acessório da função *testemunhal*, particularidade do romance de temática homossexual que, com sua tendência realista (SANCHEZ, 2012, p. 54),

apresenta a trama para dar conhecimento dos fatos que se relacionam diretamente com o social, admitindo a veracidade destes mesmos fatos.

Assim definido, o pacto referencial aparece como sendo relacionável com a caracterização da veracidade como instância intermediária entre a verossimilhança ficcional e a verdade histórica [...] Assim, eu defino o testemunhal como a função resultante da interação entre o autor e o leitor modelos por meio dos princípios de referencialidade e intencionalidade, ou seja, como identificação por parte do leitor dos referentes e das intenções do autor (SANCHEZ, 2012, p. 57-58).

Há diferenças entre os contos por ora estudados e aqueles romances com as quais Sánchez trabalhou para sua teoria. Em primeiro lugar, o caráter histórico-contextual pode divisar estes e aqueles; mas como o crítico também faz um agrupamento de textos que engloba distintos momentos da história da literatura, não vejo um empecilho em dialogar com a crítica. Também distinguem-se em fôlegos narrativos, tendo o pesquisador trabalhado com romances e aqui trabalho alguns contos curtos. Creio que a mais abissal contestação para a adoção da teoria alheia, se alguma o é, está nas descrições pornográficas, ausentes nos textos escolhidos por Sánchez. Entretanto, se esta ausência é alvo de crítica do pesquisador, por ausentar justamente aquilo que faz do homem um homossexual, então creio que seja injustificado não recorrermos a sua análise, já que também encontramos em Moa Sipriano descrições de representação da sociedade, que buscam testemunhar uma vivência – e também violências e sentimentos.

[...] a função testemunhal dos romances de temática homossexual estaria relacionada com uma oposição ou resistência a um sistema que tem condenado à marginalização e ao anonimato essa oposição sexual. Porém, não parece

ser isso o que necessariamente ocorre, pois se em alguns casos esses romances evidenciam situações de discriminação sexual, nunca a denúncia dos fundamentos dessa discriminação aparece como sendo o eixo da intenção narrativa. Como foi descrito, os romances destacados se ocupam menos das relações sexuais entre homens que dos personagens individuais e a ênfase final parece recair na configuração dos personagens construídos de acordo com as definições psicossociais do sujeito homossexual (SANCHEZ, 2012 p. 129).

Assim, a mimetização clara das homossexualidades no campo onde elas se dão – o sexo propriamente dito – e um afastamento da criação de uma identidade gay alojada no âmbito das personalidades dos personagens teriam o mérito da legitimidade em relação a sua intenção criativa: conceber *estórias* que narrem as experiências homossexuais.

Anoto demais circunstâncias levantadas pelo pesquisador em sua análise, concernentes aos romances estudados e nos quais, segundo ele, se ausentava a liberdade em relação ao heterossexismo por apresentarem: pouca ou nenhuma problematização à homofobia e suas decorrências sociais; considerando a homossexualidade uma perversão e/ou distúrbio da normalidade, através de denotativos explícitos, ou por meio da trama que condena os personagens gays, especialmente os afeminados à tragédia *inerente*, ou por auto-depreciação dos personagens-narradores, considerando a si mesmos como inferiores, merecedores de dor e desprezo, ou inevitavelmente infelizes e propensos a infelicidade. Foi característica, associada à determinação de *tipos* de homossexuais, com descrição de comportamentos e ações, a divisão entre passivos e ativos – dando a entender que os segundos compartilham da positividade máscula e necessária aos homens, enquanto os primeiros estão transviados pela feminilidade. Estas ocorrências corroboram, portanto, para a sustentação dos discursos conservadores do sistema opressivo homofóbico, nas instâncias contempladas por Sanchez.

Voltando-nos para o apuro de dados que reunimos e descrevi acerca dos contos do Moa Sipriano especificados neste artigo, parece que o autor em questão propõe em muitos textos o oposto do encontrado por Sanchez e de sua conceituação para a identificação heterossexista e ausente de denúncia. Por outro lado, encontro nos mesmos textos a persistência desta identificação e desta ausência.

Identifico, em concordância com a avaliação de Sanchez, que a maioria deles se apresenta a função testemunhal de referencialidade com o extratexto; entretanto em parte deles se estabelece a função formadora, que atua como contestadora e idealista, rompendo com as amarras da realidade dada e rerepresentando possibilidades de vivências da homossexualidade. Compreendo que sua literatura desnaturaliza o papel que o ser homossexual apresenta na sociedade, pois descentraliza a identidade homoerótica costumeiramente reproduzida na criação de tipos que davam margem a caricaturas e manutenções de estereótipos comportamentais privilegiados em detrimento de outros, e o faz oferecendo aos seus personagens a possibilidade de serem múltiplos e diversos e não a busca do padrão masculino hegemônico; desestabiliza a divisão entre ativo versus passivo que estabelece hierarquias de masculinidade e de submissão, e sustenta a homofobia misógina aos afeminados; e principalmente reestrutura o caráter homossexual dentro da produção da sexualidade pela orientação sexual, assim, exibindo da homossexualidade o que lhe faz peculiar e diferente da heterossexualidade normativa: o sexo entre homens.

Talvez a literatura de Moa Sipriano não seja uma ruptura ideal com as conformidades, primeiro porque esteja articulada com uma literatura de folhetim, que não se propõe a aprofundar psicológica ou socialmente os temas secundários, incorrendo na falta de denúncia ou de problematização, e na sua maioria de contos – e os mais atrativos – intenta mostrar o prazer da libido entre homens através da excitação que a leitura quer proporcionar, com minucias e detalhes e jogos de palavras divertidos. Entretanto, considero que aí está sua subversão: a pornografia para a formação de leitores que conheçam, reflitam e dialoguem sobre suas sexualidades, seu sexo e a consensualidade de interesses nos jogos do gozo, contribuindo para a representação de masculinidades

diversas e da sua aceitação social: independente de quem sejam ou de quem queiram ser, que sejam humanos.

Referências

DA SILVA, Antônio de Pádua Dias. “Incursoes teóricas sobre o conceito de literatura gay” in **Revista SócioPoética: Literatura e Estudos de Gênero**. Campina Grande: Eduepb, V. 01, N. 05, 2010.

DA SILVA, Thomas Tadeu (org.). “A produção social da Identidade e da Diferença” in **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANCHEZ, Darío de Js. Gomez. **Perversos, bichas e entendidos: Identidade homossexual no romance latino-americano**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SIPRIANO, Moa. **Moa Sipriano entrevistado por Kiko Riaze para o site Subvertendo Convenções**. Entrevista a Kiko Riaze, 2012. Disponível em <<http://editoraescandalo.com/site/entrevista-moa-sipriano/>> Acesso em: jan/2014.

_____. **Despedida de solteiro**. 2006. Disponível em: <<http://www.moa-sipriano.com/>> Acesso em: jan/2014.

_____. **Luca**. 2003. Disponível em: <<http://www.moasipriano.com/>> Acesso em: jan/2014.

_____. **Cartas para Hans**. 2001. Disponível em: <<http://www.moasipriano.com/>> Acesso em: jan/2014.

_____. **O cunhado**. 2005. Disponível em: <<http://www.moasipriano.com/>> Acesso em: jan/2014.

Expressões de subjetividades homoeróticas nos interditos do armário no espaço da literatura

Paulo César García¹

O espaço interno constrói os contatos afetivos, sejam eles transmitidos nas apropriações, nas acomodações, ou mesmo nas transformações de maior ou menor alcance no que tange os desejos disciplinados e os considerados abjetos. Os perfis de subjetividades homoeróticas habitam mundos interiores, sobretudo, “quando se aprofunda a grande solidão do homem, mas em tensão maior ou menor grau com o exterior” (LOPES, 1999, p.43). Como afirma Bachelard, “contra tudo, a casa nos ajuda a dizer: serei um habitante do mundo, apesar do humano” (BACHELARD, 1993, p. 48).

Proponho refletir o espaço da interioridade comunicado em torno de gesto da delicadeza, pois é aí que o sujeito comunica sentidos com as estranhezas, com o lado de fora e com alguns significados que esbarram com os fantasmas, quer dizer, com as imagens de si mesmos e com as quais tentam romper com o centro quando se veem nutridos pela corrosão do sistema social estereotipado. Paradoxalmente, a casa é a zona de escape, é fuga para os amedrontados sujeitos que são ridicularizados pela voz impositiva e disciplinadora do espaço exterior. O ato de entrar no armário é um modo de repensar os fantasmas. Eles estão nos cômodos e gavetas de móveis, sitiam o interior. Na perspectiva de Sedgwick

¹ Doutor em Teoria Literária (UFSC). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB DEDC II). E-mail: p.garcia@terra.com.br

(2007), pensar a saída do armário *é vista* como instrumento de reflexão do espaço interior e os focos de irradiação do exterior. Isso posto, as imagens transversais da casa podem ser enunciadas como lugar de construção da subjetividade e são vasos comunicantes frente aos avessos circuitos nômades, que encontram respaldo nas identidades deslocadas.

O ninho é lócus de enunciação para situar a diferença, pensar o diferente e os seus contrastes com normas e regulações. Tratando de significá-lo como o indizível, o impensável, Kristeva (1980) afirma, em torno da abjeção, que “[...] o limpo (no sentido de incorporar e de incorporável) torna-se sujo, o procurado torna-se banido, a fascinação, opróbrio”. Portanto, “[...] o tempo da abjeção é duplo: tempo de esquecimento e de trovoada, de infinito vedado e de momento em que a revelação explode. (KRISTEVA, 1980, p. 16). Se é preciso sair desse lugar engavetado para divergir, diferenciar-se de forma exótica, como dizer do sujeito do desejo homoerótico que permeia a escrita do abjeto? Daniel Lins (1997), a respeito da leitura de Victor Segalen, retrata que o exotismo “torna-se uma ‘estética do Diverso’ e não uma economia da Diferença” (LINS, 1997, p. 110). Melhor dizer, questionar o pensamento da diferença e do diverso é buscar uma linguagem para além do senso-comum frente às injúrias e às práticas homofóbicas. Constitui-se o desafio de sentir, de viver em estado diverso como forma ética e estética, não percebendo o outro outorgado como ser patológico. “O Diverso seria uma forma de *Diferença positiva*, uma Diferença que já não estivesse encapuzada pelo peso da história e da memória”. Para Lins, a Diferença “permite não apenas a ‘descoberta do sendo’, mas esse só aparece ao sujeito sob a forma do Diverso” (LINS, 1997, p. 99).

Assim, o espaço do interior é o lugar de poder, é zona de escape ao lugar do mesmo, de fuga da clausura e o fora dele convida para quem o estranha, rejeita o estático, o imóvel e a possibilidade de rachas e desenraizamentos com o modo heterocentrado de viver passar a ser possível. Proposta na zona do interstício, a casa é presentificada com signos em estado diverso do sujeito. Entre o excitante e a incitante forma de existir, ele desconstrói suportes culturais sobre as identidades de gênero e de sexualidades. Trata-se de outra face de um espaço politizado que rompe,

transforma e fundamenta o *habitat* primário de estilo de existência, distanciando-se das vigilâncias e deixando desapossar das violências para diversificar o estilo de viver nas livres formas de amar.

O mundo exterior solicita recriar essas formas de estilizar a si, mas extravvia os locados desejos entre os iguais no armário e visa postar as subjetividades avessas as movências, deslocando-as em outros territórios. A cidade reflete a abertura para o diverso, tributo para o excêntrico, ou melhor, para transpor sujeitos para o fora, para o externo. A conexão entre o interior e o exterior cristalizada por esse impasse, entre o centro e a periferia, manifesta o conflito de existências. Na versão interna do espaço, a casa coabita mundos, mundos de resistências, de maneira que Rick Santos apresenta, “que o habitante do quarto tem de aceitar a existência da opressão do ‘mundo real’ é fato. No entanto, afirma o teórico, “a materialidade do ‘mundo da resistência’ torna-se uma abstração dependente da inteligência e boa vontade de seu opressor” (SANTOS, 2014, p. 98). Como crítico literário, Rick Santos adentra no imaginário da literatura como para empreender o espaço do fora e a percepção de um real ordinário e que, por meio destes, configura o plano do fora e do dentro, entre o interno e o externo, entre a casa e a rua, delimitando ações da opressão e do oprimido.

Adentradas pelas visões polarizadas, encontra-se aí a insurgência dos desejos homoeróticos, tendo fundamento o texto literário. Autores ficcionais anunciam escritas que aperfeiçoam a representação do real, cumprindo marcar no espaço interno, como no externo, personagens atravessados por olhares sequiosos que enxergam o outro, de pôr ativamente olhos que olham no lugar do sujeito. (LACAN, 1975). As narrativas surgem assim como traços que, ora repetem o mundo visível, ora o desconstrói, colocando, em destaque, os amores pluralizados, os que se situam fora dos paradigmas culturais de gênero e dos estigmas positivistas da sexualidade. As narrativas que buscam olhar como sujeitos olham são aquelas que posicionam o diverso, as que são contra o imperialismo ávido de reproduzir pessoas numa forma única, da verdadeira face de sentidos do real. Assim, as tramas que se enveredam a fotografar o corporal diante do encontro do par amoroso na crista da

repetição de atos obscenos na versão heterossexista são cobiçados pela enunciação crítica e os considerados abjetos tendem a desconhecê-los como impetuosos, bárbaros, abruptos.

A prática homoerótica vista no lugar do sujeito que deseja não requer olhar a si como fantasia e estranhada ao meio ou, muitas vezes, ridicularizada. Ambientada em locais públicos e, em casa, a repressão familiar tem domínio justificado pelo aporte da heteronormatividade. Passa pelo crivo da regulação do amor e historicizado na ficção. O sentido de mal-dito se dissemina nos quatro cantos da casa, nas esquinas das cidades, quando narradores destacam relatos da sexualidade homoerótica dentro de contextos que não visam à higienização do desejo e a abnegação é inscrita no texto, trazendo a memória do imaginário social coletivo. João Gilberto Noll autoriza as personagens que atuam nos compartimentos da casa, sem dar mostra à higienização. São situadas nas ruas das cidades, como o protagonista do romance *A fúria do corpo*, que expõe o desejo homoerótico amparado na desordenação da ordem, na desnortização da norma. Portanto, a normatização e a homogeneização da conduta de amar são dirigidas para ocupar locais que se fecham, não fazem parte da possibilidade de existência. A escrita de Noll apresenta o viver que se adequa ou se adapta às imagens que não se querem fundar dentro de uma realidade exótica, fantasmática e sim estranhada ao domesticado. Compreende o diverso fora dos padrões, fora da celebração que exclui o ser sendo diferente e, também, dos registros de enclausuramento do mesmo.

Em *Mel & Girassóis*, Caio Fernando Abreu relata as personagens Raul e Saul, no conto *Aqueles dois*, que se dirigem para fora do armário e imergem no espaço fronteiro da cidade, pois: “Não chegaram a usar palavras como ‘especial’, ‘diferente’ ou qualquer coisa assim. Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto. Acontece porém que não tinham preparo algum para dar nome às emoções, nem mesmo para tentar entendê-las” (ABREU, 1997, p. 109). As personagens de Caio F. querem atuar, serem livres, serem os que desforram os estigmas culturais da sexualidade e a abnegação social, mostram a si como que afluam e tornam seres outros do desejo. São

considerados coextensivos ao poder da diferença, não se curvando a estereótipos marcados e a “conceitos centrais no movimento de liberação gay” (CONNEL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 241-242), pois a masculinidade hegemônica coloca para fora o imundo, o insulto, o ultraje. Este é o espaço contaminado do homoerótico, mas aquele lhe serve como contraponto e anti-paradigma. (OLIVEIRA, 1998, p.104).

O conto *Aqueles dois* mostra como as personagens têm uma visão positiva do mundo, situando os olhos que olham para Raul e Saul bem próximos a eles, no lugar deles. São aclamados ao desejo gay com os relatos que reúnem referências de intolerâncias e se contaminam por gestos impositivos, daqueles que põem para fora o desagravo, a higienização e a posição do interior domesticado. Eleitos na anti-limpeza da moral pelos colegas de trabalho, a subjetividade homoerótica das personagens se pretende na desnaturalização de corpos e o espaço do exterior cede lugar à descontinuidade, religando a opressão heterossexual do local de trabalho à atualização dos estereótipos e com os quais as relações de gênero e as identidades sexuais irão se compor e decompor com “a ideia de uma hierarquia das masculinidades” que “cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e o preconceito dos homens heterossexuais” (CONNEL; MESSERSHMIDT, 2013, p. 241-242).

O local de trabalho condiciona ver as subjetividades como recalçadas, vendo as pessoas que se presentificam naquele espaço sendo vinculadas a nomear as personagens como anormais ou mesmo dissimuladas em suas vertentes identitárias. Situar o desejo diverso e abjeto na zona urbana é estar próximo de desfaltar os conceitos e compassos da heteronormatividade. Significa enxergar a desorientada maneira de ver o outro. Informado da sexualidade *a-normal* dado pelo fator positivista, que comanda a condição de ser de um modo e não de outro, o abnegado é distinto da impressa forma compulsória de dever ser orientado pelas vestes heterossexistas. Entre o privado e o público, as perseguições se destacam e poucas são as intervenções. Quando são visualizadas, as resistências promovem atos enunciativos de poder: quem fala e como fala, de modo a repensar os locais em que são enunciados.

Assim, o foco enunciativo de *Aqueles dois* é não se deixar moldar pelo modelo pensável da história da relação de gênero instituída. O relato ficcional cumpre exercitar as miradas que são feitas dentro de um espaço interno e de visões outras locadas ao avesso. O modo de amar entre os dois homens destratou os olhares dos colegas da sala da repartição pública e não conseguiram determinar a repatriação de gênero e a colonizar a identidade sexual. Longe do viés normatizador, o afeto entre Raul e Saul sobressai a partir deste lugar normatizador. Eles saem do eixo de condutas e padrões culturais alocados nos armários da sala do escritório onde trabalham e das colonizadas casas. Na compreensão de extensão vazia e linear da realidade, eles convocam parte de um local instituído para refletir o ser para além das fronteiras, que são bem delimitadas, porém, eles as descontrolam, sendo atingidos pelo deslocamento que os movem. Entre o amor entre os iguais que se constrói numa repartição pública, o amor que é apontado, discriminado, também, revela a experiência do choque, ao presenciar o afeto das personagens, dando partida para ruminar as relações homogêneas e revisar aí os parâmetros do desconhecido, tendo em vista os conflitos existentes marcados no universo do interior do *habitat* e das gavetas dos armários.

Ao girar ao contrário o relógio do tempo, as personagens dão voz ao poder diferenciar os desejos em estado de normatização e da reprodução linear, sobressaindo a zona do subalterno, na qual visa tão somente reatualizar e flexibilizar as subjetividades gays. A narrativa aposta na captação de forças fluidas, vendo o espaço do interior como o intervalo para ampliar a potência de um horizonte móvel e cambiante para o pensamento. A trama manifesta para além dos intramuros, quando expõe sujeitos dissidentes, no tempo da atualidade, que resistem expressar o amor entre os iguais. Após Raul e Saul se exibirem sob olhares de júbilos do alto da janela do prédio da repartição pública, importam falas provenientes de uma experiência íntima, irrepetível e fundadora, pois eles se mostram, revelam o desejo homoerótico fora das gavetas dos armários do trabalho. Todas elas estão limpas, após serem dispensados de suas funções.

Paradoxalmente, as personagens limpam o armário, tomam partido de estarem de fora-de-lugar, fora-de-ordem e projetam o fio narrativo na assunção de vozes acobertadas de sentidos hegemônicos e resíduos patriarcais. A saída do espaço interior reflete a ruptura e a reterritorialização de sujeitos que não mais se veem depositados nas estantes, nas gavetas do armário. Agora, eles são lançados nos entre-lugares, pois, de um lado, extravasam o desejo um pelo outro e, também, enaltece a exterioridade de si, descolonizando poderes e apoderamentos centrados pelo repúdio. O amor entre eles, considerado maldito pela escória sociedade machista, exterioriza a culminância de olhares enviesados pela higienização, e escapole do medo e da culpa, tornando-os livres da expressão travada pela onda da dominação e da redução do indivíduo por meio de gênero e de sexualidade intratável. Nos compartimentos internos, o tempo visualizado no conto vai sendo traçado pelo desvelamento, de sujeitos a desmascarar a si próprios. Esses são traços característicos e visados pelos fragmentos textuais da literatura de Caio Fernando Abreu.

Em relação à obra de João Gilberto Noll, cria-se a instância de uma geopolítica cultural do desejo, ao fazer o extraio de subjetividades que negam a reprodutibilidade de corpos e descontroem as libidos com a intensificação do movimento sexual. Nos becos da urbe para os dormitórios de casas, surpreende os mais céticos a conviver com as relações amorosas homoeróticas na cara, lançando-as em terrenos baldios de vias públicas, como em *A fúria do corpo*. O narrador lança o condicionamento do corpo como exercício de existência sem o lado amorfo de ser, sem locar-se nos espaços internos da casa. O relato da narrativa permite ecoar vozes subalternas diante da vertigem do prazer que passa ser escancarada com atos obscenos entre um menino e o protagonista. Como uma câmera-man, recorta o inesperado, como modo de acusar algo deixado entretido, abafado, sem fala. Os envolvimento amorosos entre homens, personificados pelas personagens de Noll, chegam estampar sujeitos à flor da pele em busca de um corpo para saciar o prazer e se mostram também acobertados no espaço da casa.

O romance *Berkeley em Bellagio* descortina a geografia do interior, configurando o comprometimento do casal homoparental.

Distanciando-se das visadas gavetas, a relação entre o professor de literatura e um antigo namorado vai sendo revelado nos entrecortes da história, dando uso à imaginação de uma possível união afetiva entre eles. O afeto com o companheiro permite adotar o filho, fruto do relacionamento do companheiro do protagonista com uma mulher. Colocando o registro do político e do social, o afetivo privado torna referência do real, quando sublinha a conexão entre o poder e a vida, ou melhor, a matriz, a casa refunda o lugar do afeto, talvez, como moldura substancial para rever histórias de si repletas de eventos incomuns. De passados transitórios, como o devaneio sexual, migra o sentimento de família, reflete a “matriz heteropatriarcal dominante da realidade”, nas palavras de Rick Santos (SANTOS, 2014, p. 114).

Seja por um viés irônico ou até mesmo uma crítica à estrutura familiar quando anseia a fala que mostra o retorno da constituição do ambiente homoparental, Noll faz exportar um patamar diferenciável do real, e beira a lugares de costumes, hábitos geracionais familiares mediados por um sistema que prega relações padronizadas e que vêm acontecendo com os relacionamentos homoeróticos. Viabilizar o amor homorientado passa também pela visibilidade da relação domesticada na visão do narrador-protagonista de *Berkeley em Bellagio*. Contudo, ele abre o mapa cultural da escrita sempre com o desafio de sujeitos com as intempéries da existência de matrizes heterossexistas. Assim, o estranhamento da escrita é páreo para pensar a subjetividade em estado de deslocamento, cujo tempo desregulado forma os desalinhos do ser na diversidade de um real que cria. Ao instaurar lugares nada comprometedores, emerge a “inabilidade para o interior do sistema / sujeito heteronormativos, que projeta suas próprias inadequações num ‘outro marginal’, num outro que se encontra à margem (d’Ele)” (SANTOS, 2014, p. 114-115).

Berkeley em Bellagio e também o romance *Lorde* apresentam relatos em que os protagonistas homens, sem nome próprio, levam para casa um mundo desconhecido, seja calçado no desfamiliar e, sem referência das coisas, seja na resistência de ver a si mesmos, buscam criar histórias nada conformadas com o sistema dominante. Com os relatos narrativos

de Noll, os paradigmas são postos do lado de fora, contudo, incorporam alguns deles como modo de expor os interditos. A partir deles, outros códigos culturais são empreendidos para além das fronteiras e ganham força para situar os sentidos dos constructos da diversidade sexual, que se encontram no externo, fora das gavetas de armários do interior do espaço. São personagens que possibilitam enxertar o diálogo nas ruas diante do movimento de corpos que se excedem na dissidência do prazer e, no movimento de contra histórias, outros sentidos circulam frente aos coletivos sociais dominantes.

Similar ao modo poético de Bachelard que se alimenta do espaço exterior, a fim de visualizar o interior, este, por sua vez, se mostra numa espécie de revisão da história e de releituras de sentidos horizontais. Como suporte epistemológico, o espaço da casa permite interpretar a outridade, apresentando as representações de outras vozes que não se dissimulam e se autenticam na verticalidade dos pilares que as sustentam. Como o entre-lugar discursivo, a casa torna um meio em que se constrói e visa ao ser em estado de diferença. Torna-se significativo implicar este outro em territórios não de pertencimento deste ou daquele lugar de enunciação, mas de um saber imagético fora de um “questionamento de hierarquias a partir da antropofagia cultural, da traição da memória e da noção de corte radical” (SANTIAGO, 1982, p. 19-20). A ruptura com a história linear é tratada por Bachelard numa visão de entre-aberturas:

[...] a voz, ser frágil e efêmero, pode testemunhar as mais fortes realidades. Ela assume as certezas de uma realidade que une o homem e o mundo. Na superfície do ser, nessa região em que o ser quer se manifestar e quer se ocultar, os movimentos de fechamento e abertura são tão numerosos, tão frequentemente invertidos, tão carregados de hesitação, que poderíamos concluir com esta fórmula: o homem é o senhor entreaberto (BACHELARD, 1993, p. 225).

A hesitação da diferença não se encontra na superfície da existência, no manifesto e nem no oculto. Barthes considera a distância do codificado do sentido obtuso na força da desordem, no modo como a construção do outro *é visado pelo* dialogismo. Pode ser enveredado no testemunho do eu em hesitação, em estado de entreabertura. Visto assim, a casa alicerça a estrutura horizontal, signo de imagens da regulação e vibra com as imagens do vertical, cujos pilares incorporam o poder configurar o ser entreaberto, nas quais germinam a existência do outro na grande espera, como visualizada a outra margem do rio de Guimaraes Rosa. Entre as saídas e entradas, entre o velar a rua e olhar para fora, entre desconstruir os desvelamentos e desdobrar a si, o sujeito se performatiza naquilo que dizem e como dizem. O problema é como poder instar a reversão do nomeado, do que se nomeia, do aparente e do que se mascara. Mais uma vez corrobora a reflexão da pessoa que requisita o diverso, compreendendo o espaço do interior no recorte do entre, entre a superfície e a profundidade, persistindo naquele que habita outras formas de ser:

Nós somos seres profundos. Nós nos escondemos sob as superfícies, sob as aparências, sob as máscaras, mas não nos escondemos dos outros somente, nos escondemos de nós mesmos. E a profundidade é, em nós, [...] uma transcendência. (BACHELARD, 1988: 169):

O *habitat* associa-se ao eixo de ingresso e de refúgio e, relacionando essa associação “[...] De fato, em nossas próprias casas, [...] não encontramos recantos e cantos onde gostaríamos de nos encolher? Só mora com intensidade aquele que já soube encolher-se” (BACHELARD, 1993, p. 197). A ação de encolher-se se dá para quem se entrega ao infortúnio modo de ridicularizar o sujeito homoerótico, que aponta e exercita atos homofóbicos. Se a casa sobredetermina a personalidade daquele que a habita, conforme as palavras de Bachelard, “o macrocosmo e o microcosmo são correlativos” (BACHELARD, 1993, p. 165-176). O

poeta, como tantos outros, sonha atrás da vidraça. Mas no próprio vidro descobre uma pequena irregularidade que vai propagar a irregularidade no universo. Já não olhamos de soslaio. Esse núcleo nuclearizante é um mundo. A miniatura estende-se até as dimensões de um universo. O grande, mais uma vez, está contido no pequeno (BACHELARD, 1993).

Se compreendermos o micro e macrocosmo na visão de Bachelard, eles podem se mostrar com os constructos de gênero. Compreendendo aí as irregularidades que se estendem dentro dos argumentos em torno das ações dos sujeitos do desejo e movidas de dentro para fora, as gavetas registram seres abafados e calcados em referenciais que negam falas de gênero. Para quem fala e de onde fala que amar outro homem é crime? A história necessita ser reescrita dentro de suportes de entendimento, a exemplo de as narrativas de Noll e Caio F., que deram nomes ao amor entre os iguais. Revelar o desejo gay é o problema para indivíduos que não se libertam das máscaras. Quando o desejo passa a ser assujeitado por enunciações que falam de si por excrementos, dejetos, falas de sexualidades desviadas e passíveis de expressões e acenos, os indivíduos se retêm nos armários. Posto nas gavetas, não são excetuados das normas binárias e são consequentes da fragmentação de práticas culturais regulatórias. Assim, a casa habita corpos. Afinal, os discursos habitam corpos, se acomodam neles, como afirma Butler (2002, p. 9).

Situado neste local, como se libertar, trazendo em mente o discurso do ódio, refleti-lo fora da demanda do amor entre os iguais? Nos armários, habitam corpos que propagam discursos do abafado, que sente o desconforto do real que enfatiza a demasiada versão da ordem compulsória e negam a autoridade de desejos abjetos. A falsa noção de estabilidade é que faz com que as pessoas acreditem que a única forma de estabelecer o gênero, a sexualidade, o desejo é pela matriz heterossexista, sendo concebida pela repetição de gestos, atos, signos no âmbito da cultura (BUTLER, 2008). O confronto de si emerge com e entre os indícios de sofrimento e marginalização, com os graus de percepções de afetos que afasta da lógica naturalizada de corpos escritos pelo regime social. Estão as que se enunciam *aí@s travestis*, *@s e os transexuais*, transgêneros; gays, lésbicas, bissexuais que procuram resgatar outras posturas

e posições de fala, projetando linhas discursivas distantes de retóricas que qualificam e instigam pessoas, sujeitos que entram em choque com as forças circunstanciais: quem, como e quando se enunciam. Ainda assim, seja em casa, seja na cidade, há um modo de dominação e a sua “funcionalidade é mediante a regulação e produção de sujeitos” (BUTLER, 2008, p. 22), que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais.

Exceto da esfera social, o gênero prende o sexo em uma natureza que não pode ser atingível à nossa crítica e desconstrução. Na rua, pode-se desestabilizar esta hegemonia quando os contatos afetivos homoeróticos se tornam mais viscerais. No entanto, tomando a casa como lugar de enunciação, a sexualidade gay se reveste contra uma série de injúrias, desprezo imputado, medo da família e da aversão social para quem revela o desejo entre homens. Assim, o armário “é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (SANTOS, 2014), e a sua presença ameaça o sistema regrado que ratifica a fixidez de dois sexos assentados na coerência e na oposição binário do pensamento ocidental: macho *versus* fêmea, homem *versus* mulher, masculino *versus* feminino, pênis *versus* vagina. Trata-se do discurso que assegura a estabilidade e a ordem compulsórias. Contudo, ao desamarrar as estruturas sociais, deixando entreabertas as portas de armários, existe a possibilidade de os estilos de vida serem exercitados, menos enquadrados pelos significados que geram a reprodução da história, dando estatuto ao corpo pelas demandas da natureza.

A estratégia de inserir o espaço interno por intermédio de dispositivos macrocósmicos de poder é questionar as existências microcósmicas, tanto aquelas de orientação heterossexual, que “não permite” ser regularizado, como as dos sujeitos *queer* que aventam uma política do diverso ao mundo rotulado. Com isso, seja dentro de casa, no armário, seja fora de casa, os sujeitos se subordinam aos efeitos de serem expostos em relação à orientação sexual e de gênero. Como o relato ficcional de Caio F., o armário não é exclusividade da esfera da casa, mas de todo o contexto em que *coming out* ou, simplesmente, o ato de sair dele ganhe tamanha

liberdade para expressar livremente seus desejos, sem passar por olhares inibidores e repressores.

O disfarce, o sigilo, como nos aponta Sedgwick, opera uma prática na qual “as oposições privado *versus* público, dentro *versus* fora, sujeito *versus* objeto são estabelecidas, e a santidade do primeiro termo permanece inviolada. E o fenômeno do ‘segredo aberto’ não produz, como se poderia pensar, o colapso desses binarismos e de seus efeitos ideológicos, mas, ao contrário, atesta sua recuperação fantasmática” (MILLER, SEDGWICK, 2007, p. 21). O processo de higienização se potencializa na performatividade de sentidos que *não tencionam a estabilização compulsória* e se constituem na afronta perante os movimentos e os deslocamentos dos desejos abjetos.

A literatura baiana da contemporaneidade vem dando mostras de subjetividades que desconstroem fatores ponderantes de atuação heteronormativa, que se constroem nos entre-espacos da casa. A narrativa de Álex Leilla, autora baiana com livros de contos publicados e com um romance recém lançado, introduz, nas tramas ficcionais, centros de excentricidades e centros indisciplinados para poder ler pelos contrapontos os lugares em que o “Diverso” tem alcance de visão. Refiro ao romance Henrique² que delimita a geografia dos espaços e tende a fundi-los em torno de elos de natureza patriarcais arraigados e poderes oblíquos.

O narrador do romance de Leilla revela as rupturas do social, critica as relações tradicionais hierárquicas, dando margem ao texto mais politizado, remexendo com o espaço de afetos e memórias ex-postas, de modo a introduzir os ruídos sob ruínas. Eles vêm dos quartos da casa, brotam da sala e dos corredores. A trama solapa um imaginário que dar a ver o outro corrompendo os laços familiares. Pai e filho mantendo um

2 O romance *Henrique*, publicado em 2001, narra a história do protagonista que dá nome a narrativa, tendo em vista as primeiras sensações causadas pela morte de Henrique, que acontece durante a ida a Parati/RJ, quando vai encontro de seu namorado Vic. Apresenta as ações narradas bem ao estilo flash back, lembranças de sua vida. Marcas desta memória são visualizadas: os conflitos familiares, o desejo homossexual, a relação amorosa com Victor, que inicia na infância e perdura até os últimos dias de vida, a relação de desejo e sexo concretizado com o pai, a ausência da mãe.

afeto para além do fraternal, dando a repensar a estrutura familiar regida por leis ordinárias. Não se trata somente de um complexo edípiano, mas, por meio dele, expurga-se uma complexidade em que se encontra o protagonista, que dá nome ao romance.

O desejo pelo corpo paterno desmaterializa o corpo cultural e com o qual emerge a desconstrução do seio natural paterno. Ocorre um modo de investir no sexo homoerótico, corrompendo a estrutura familiar através dos laços de gênero. O filho, o pai e o tio cultivam outros domínios do discurso do espaço domesticável, daqueles distantes da dominação e da regulação do corpo sagrado. No romance, a figura do pai passa de herói a objeto de desejo, de ser o homem aspirado, desejoso. Ele está ali enquanto sujeito desprovido de higienização paternal, revela o amor abjeto para a destituição do poder, do *pater familias*, mostrando a contraversão de um sistema totalizador. Essa escrita interfere na nomeação, na distinção da determinação de valores morais. Assim, a transa homoerótica entre pai e filho no interior da casa exerce o poder de intermediação, de sujeitos em estado-devir, sem disfarces. Oriunda da casa, a relação homossexual já fora vivenciada antes pelo pai de Henrique, que manteve um intenso amor com o irmão, sendo este expulso de casa.

Vendo por esse âmbito, a casa é referência de liquidez dos sentimentos homogêneos, disciplinados e domesticados. Trata-se de relatar a história que não se curva à formação e à invasão de sujeitos amedrontados pelo sistema cultural hegemônico e patriarcalista. Todavia, os confrontos, as desistências, as resistências e os desejos se instalam. Saída de armários e tensionamentos familiares de um lado, implosões binárias e quebra de harmonia do lar. A morada de Henrique apresenta as mediações que expressam as migrações. Artimanhas que remontam ao exercício de poder com o confronto de viver diferente. A inclusão da casa requisita o gesto da limpeza, conserva sua estrutura sólida, mas, nos compartimentos dos quartos, os segredos são expostos, exterminando a assepsia da realidade imposta. Em cada ângulo de visão, a experiência com o desejo homoerótico também é índice de complexidade, pois emerge ali o abafamento da razão social, dando fórum interpretativo para como se enuncia, como se revela os sujeitos com e nas interdições.

O requisito a ser diferente passa a ser alçado nas paisagens internas, nos interiores do local, reverberando nas subjetivas formas de poder falar dos desejos homoeróticos em seus ninhos exteriores.

Foucault (2014) trata da criação de novas formas de vida, de relações, de amizades atreladas a novas escolhas sexuais, éticas e políticas, dialogando com o campo do *habitus* marcado pelos processos de resistências e abjeções. No romance, a amizade de pai e filho desaparece e cede ao carnal, ao desejo de corpos. Henrique dissemina outros modos de estética de vidas, outras interlocuções para exercitar poderes e não centralizá-los com a “orgulhosidade” gay como o único gesto de pôr à tona o que deve ser, ser deste jeito e não de outro, pois, somente assim, chocando, destituindo lugares de fala normatizadas, é que podemos extraviar sentidos, códigos culturais fronteiriços e os modos de negar ações concretas de uma realidade que não nos diz respeito.

Bem próximo da narrativa de João Gilberto Noll e a de Caio Fernando Abreu, os quartos e os armários da obra da escritora baiana protagonizam o despejo de traves-timentos. As histórias não se apagam e os retratos de personagens são emoldurados, ganhando revitalização com leituras que beiram ao indizível do desejo. Quando os autores da literatura situam e sítiam espaços locais e os descolonizados é porque buscam o refinamento de subjetividades em trânsito, que giram no contra giro do tempo. Na assunção de entre-espacos, não existem amores vencidos e destemidos, nem tomados pelo privado e nem na superficialidade do público, pois o amor dócil quando se contrai, ele penetra na via de ser abjeto, estar diverso, como forma de contagiar existências extensas as suas ex-centricidades.

Referências

ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. In: **Mel & Girassóis**. Seleção de Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

BACHELARD, Gaston **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Padua Danesi; Revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Coleção Trópicos).

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. Sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CONNELL, Roberto; MESSERSCHMIDT, James. *Masculinidades hegemônicas; repensando o conceito*. *Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC*, v.21, n.1, p.241-242, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade de Michel Foucault**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

KRISTEVA, J. Desire in language: **A semiotic approach to literature and art**. (T. Gora, A. Jardine, & L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press, 1980.

LEILLA, Álex. **Henrique**. Salvador/BA: Domínio Público, 2001.

LACAN, Jacques. **Encore. Séminaire Livre I. Les écrits techniques de Freud**. Paris: SEUIL, 1975

- LINS, Daniel Soares. Como dizer o indizível? In: **Cultura e subjetividade. Saberes nômades**. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 1997.
- LOPES, Denilson. **Nós os mortos. Melancolia e Neo-barroco**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.
- LOPES, Denilson. **No coração do mundo: paisagens transculturais**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- NOLL, João Gilberto. A fúria do corpo (1981). In: _____. **Romances e contos reunidos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- NOLL, João Gilberto. **Berkeley em Bellagio**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- NOLL, João Gilberto. **Lorde**. São Paulo: Francis, 2004.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **Discursos sobre a masculinidade**. Revista Estudos Feministas, IFCS/UFRJ, v.6, n.1, p. 91-112, 1998.
- SANTIAGO, Silvano. **Vale quanto pesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SANTOS, Rick. **Poética da diferença. Um olhar queer**. São Paulo: Factash Editora, 2014.
- SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. In: **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, Jan/Jun., 2007.

Copi, a (homo)sexualidade e a escrita transformista: desconstruindo estereótipos, no melhor dos mundos possíveis.

Renata Pimentel¹

A primeira pergunta que, ainda, se impõe logo no início deste artigo diz respeito a apresentarmos o autor sobre o qual (e sobre cuja obra) se escreverá: mas, afinal, quem é Copi? Talvez, e tomara, já não tão desconhecido como quando começamos os nossos estudos sobre ele, nos anos 2000. No entanto, certamente, permanece menos difundido do que deveria.

Copi é o pseudônimo do desenhista de comics, dramaturgo e escritor argentino Raúl Damonte Botana (1939 – 1987), radicado pelo exílio em Paris, e que teve vasta produção e reconhecimento no continente europeu, sobretudo na França, na Itália e na Espanha. Copi escreveu a maior parte de sua obra em francês, além de alguns textos em seu idioma natal (espanhol). Era também ator-travesti, homossexual e, por “excesso de vanguardismo”, segundo ironizou ele próprio, foi uma das primeiras vítimas da aids. Segundo nos relata José Martins: “Tenho aids, estou na moda’ – foi com estas palavras que, em 1986, um ano antes de morrer, Copi surpreendeu um dos seus amigos revelando-lhe desta forma aparentemente frívola, o terrível mal de que padecia, e que o viria a vitimar.” (2010: 06)

1 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Email: renatapimentel@gmail.com

Tomamos emprestadas as seguintes palavras do conterrâneo de Copi, o escritor argentino César Aira, para iniciar a demarcação do que chamaremos de “melhor dos mundos possíveis”: “El mundillo gay es la escena que necesita Copi, y Copi es el artista que necesita esta escena para volver-se alma, mónada; para expresar ‘el mejor de los mundos posibles’, el mejor por ser el real.” (Aira 1991: 50-51)

“O melhor dos mundos possíveis” é, então, aquele em que todas as possibilidades são, de fato, realizáveis, são caminhos trilháveis, e inclusive reversíveis. Ou seja, as transformações, as identificações, os reconhecimentos, as diferenciações, os estranhamentos são potências e, também, realidades. Somos, assim, bem-vindos ao *Baile das Loucas*² de Copi. Em suas criações, ele explora as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes e desestabiliza-as, ao denunciar seu caráter arbitrariamente construído, impositivo, e sua artificialidade.

Copi, então, lança sua voz, não a de político-militante, mas de quem não se ignora como parte contribuinte numa construção outra, num arranjo outro (possível e não ignorável “embaixo do tapete”) de identidades que não se enquadram nem se resumem às fixações normatizantes e artificiais. Parece, portanto, ecoar o pensamento de Pierre Bourdieu (conf. *A Dominação masculina*), quando este afirma, sobre o homoerotismo, que se trata de uma forma de sexualidade que se opõe às estruturas do poder, dos jogos de relação de dominação e, sobretudo, da diferença binária do sexo, porque é uma relação de livre troca igualitária, sem sobreposição de um ao outro.

A literatura, o desenho, o palco dos teatros eram o espaço no qual Copi estabelecia sua tribuna e o meio pelo qual exercia sua militância, absolutamente eficaz na estratégia de desconstrução das ordenações castradoras e normatizantes que aprisionam os sujeitos e suas múltiplas identidades. O travestismo, o cruzamento de fronteiras tão fortes em sua obra estimulam, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo; em vez do consensual e do assegurado, do

2 Título de um de seus romances, originalmente escrito em francês (*Le Bal des Folles* 1977; versão em espanhol: *El Baile de las locas* 1983).

conhecido e do assentado. Enfim, empreende uma experimentação que dificulta o retorno do eu e do nós ao idêntico, ao normatizado e, pretensamente, ‘normalizado’.

É fundamental, todavia, que se faça uma ressalva: a aproximação da ‘diferença’ que se marca e se produz no universo de Copi se acerca mais da noção do múltiplo que da de ‘diversidade’. Expliquemos. Poderíamos considerar que Copi cria a multiplicidade - como uma saturação de possibilidade, um fluxo - assim as percepções identitárias tornam-se constantemente produtivas e inquietas, cambiantes, ou seja, permite-se que se vá ainda além da noção de diversidade (esta aponta mais para o estático: por ‘traduzir’ apenas um estado daquele que é diverso em oposição ao normatizado). No dizer do francês Gilles Deleuze, Copi “exagera” sua homossexualidade; o universo gay, travestido e transformista, para escapar do beco sem saída das armadilhas e cristalizações identitárias.

Segundo Michel Foucault, em sua *História da sexualidade*, se o sexo é reprimido, ou seja, vê-se sob uma espécie de condenação à proibição, à inexistência, ou mesmo ao mutismo, o mero fato de se falar dele e de sua repressão já ganha contornos e ares de deliberada transgressão. E, nas ditas sociedades modernas, quando se vai além da manutenção do sexo na obscuridade, é para se falar dele, com certa devoção, valorizando-o como ‘o segredo’. No entanto, a articulação social relativa ao ‘saber do sexo’ não se faz pela transmissão do segredo, e sim “em torno da lenta ascensão da confidência”: “a confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo” (Foucault 1988: 62)

Mas é crescente, e muito antiga, a força do interesse público em relação a tudo que é proibido, e que dá prazer. Esconder os “segredos de alcova” é tentar a preservação de uma moral, apenas dominante no jogo social e em certo contexto, em certo plano. Nem os altos muros dos conventos, nem as interdições dos celibatos são o bastante para frear o desejo... Sendo assim: “(...) cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir

em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo”. (Foucault, 1988: 27)

E juntando todo este caldeirão, do segredo que se trai, que se confessa; da lei que tenta estigmatizar para abafar e condenar, o século XIX fez do homossexual (um dos seres desviantes mais condenáveis pela norma) um personagem. Afinal: “Nada do que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas (...); inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre”. (Foucault, 1988: 43)

O poder e as instituições, então, tentam afirmar um padrão de saúde, de funcionamento “normal” das condutas sexuais, porém, ainda como adverte Foucault:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. (1988: 45)

O poder, portanto, acaba ‘contaminado’, deixando-se invadir pelo prazer que persegue e tenta sufocar, e mais: confere poder à resistência, à transgressão. Não apenas não consegue erigir fronteiras não-ultrapassáveis, em torno dos corpos e dos sexos (que presume ‘errantes ou improdutivos’; por não serem destinados à reprodução? À manutenção da saúde pública? Como se só as supostas sexualidades ‘desviantes’ fossem afetáveis pelas patologias...), como alimenta as espirais de respostas e ultrapassagens.

O poder legitima, mesmo pelo avesso do que pretende, o discurso que julga condenar e quer abafar. Não é, pois, exata e unicamente o segredo do homossexual que o trai e o revela, à revelia do sujeito, mas sim o próprio poder, que se “vicia” em seu objeto de controle e (se) trai...

Foucault estudou as várias formas de que se vale o poder para prescrever uma ordem ao sexo, à sexualidade. O sexo, então, se decifra a partir de sua relação com a lei. Logo, quando há transgressão à lei; quando o sexo escapa à norma, e ‘não há’ um discurso que consiga estruturar aquilo que não é a reiteração dessa norma, ou aquilo que vai ainda além, e não é nem masculino nem feminino, surge o enquadramento como ‘anormais’, como ‘foras da lei’.

Ahora bien, cuando se transgrede la ley, cuando las reglas se diluyen y el sexo escapa de la norma, cuando el fenómeno se torna inexplicable y las toneladas de palabras vertidas sobre el sexo y su discurso no alcanzan a estructurar aquello que no es ni masculino ni femenino, estamos hablando de un polimorfismo sexual con numerosas variantes, todas encuadradas fuera de la ley y de la norma y agrupadas bajo la palabra ‘perversión’. (Rosenzvaig, 2003: 50)

Como nos faz ver Marcos Rosenzvaig, são tão diversas as variantes de tal “polimorfismo sexual”, que todas elas acabam por ser enquadradas fora da lei e da norma, sob a denominação de “perversão”. Desde a homossexualidade ao travestismo ou à transexualidade, tudo o que permaneceu por séculos oculto, calado, velado, marginalizado, excluído, quando irrompe ou aflora de um golpe, rompe as opções do ‘cardápio’ autorizado pela lei.

Bem nos resume Jurandir Freire Costa:

Nos costumes leigos, científicos ou literários, homossexual e relação homossexual pertencem

à gramática da devassidão, obscenidade, pecado, hermafroditismo, promiscuidade, bestialidade, inversão, doença, perversão, falta de vergonha, sadismo, masoquismo, passividade etc. (1992: 94)

Mas, se retornamos ao criador do mundo a que aludimos e que queremos revelar, constatamos: a força-motriz de Copi é a autenticidade. Poderíamos até dizê-lo ‘escritor maldito’, no sentido de ‘artista que resiste ao meio’, pois só assim se faz arte. Toda a sua obra é uma sequência e uma soma de perguntas; afinal, a arte é justamente um espaço de questionamentos e respostas que são, elas próprias, novas indagações. E o universo de Copi se constitui excelente lugar para a metáfora, e para um ocultamento nesta: configura-se como um baile de máscaras, porém segundo uma estratégia que mais revela do que esconde.

O sentido se faz em produção, sempre evoluindo, sem fixações (lembremo-nos novamente de Deleuze), ou seja, o ‘estar-no-mundo’ é já em si uma pergunta; e o que é a sexualidade se não uma ‘história de perguntas’? Falar de Copi, pois, é falar de identidade e do poder que o sexo tem na estruturação do ser humano.

Copi, então, se pergunta, desenha, escreve, atua, dá entrevistas, faz sexo e ama: vive. Em sua obra inteira perpassam várias questões, entre elas, ‘o que é o transexualismo?’ ‘E a travestilidade, também?’ Talvez seja esta uma possibilidade capaz de criar uma dimensão na qual a identidade se ‘perde’ completamente, ou se condensa de forma tal em todas as multiplicidades e nuances possíveis.

Busca-se a origem da ‘nova pessoa’ a partir da mudança de sexo, ou do parâmetro de identificação com ‘um outro’ gênero. As personagens de Copi estão exiladas de um primeiro exílio que é a própria existência neste mundo, como o próprio Copi-escritor-ator-desenhista, em Paris, perguntando-se: como se expressa o homossexual? (como sugere craramente o título de uma de suas peças: *L’Homosexuel ou la difficulté de s’exprimer*, que se traduzia como *O Homossexual ou a dificuldade de se expressar*).

Mas o que é ser homo ou transexual? Seria, por acaso, um terceiro sexo não-legitimado, por isso a “dificuldade de exprimir-se”? Será que o órgão genital determina o sexo? E as possibilidades todas de câmbio? Enfim, quem são tais personagens? Qual o sexo delas? E aquela que cruza as fronteiras de forma mais radical - a transexual - qual a sua verdadeira condição: a não aceitação de sua definição de gênero pelo órgão genital?

Alguns dos personagens de Copi parecem dedicar-se a perseguir certo entendimento de como se chega a ser homossexual e, mais ainda, como se chega a desejar o câmbio da fronteira de gênero, pela ‘mudança genital’. É o caso do próprio personagem-narrador Copi do romance *El Baile de las locas*:

Las tetas se las pone uno (...), hasta usted puede si quiere. (...) Por un instante me viene a la cabeza la idea de cambiar de sexo (...). Pienso en mi cuerpo delgado, en mi gran nariz puntiaguda. Tal vez si se me hubiera ocurrido más joven. Todos los que conozco se decidieron muy tarde, en los USA se apresuran a cambiar de sexo a los dieciocho años, la edad legal, y ya entonces resulta demasiado tarde. Debería permitirse el cambio de sexo en la pubertad, antes de que los caracteres viriles empiecen a acentuarse. ¿Cuántos muchachos de doce años no se decidirían a convertirse en chicas de no ser el miedo a la pesadilla de las clínicas? ¿Me hubiera atrevido yo a hacerlo a los doce años, cuando me sentía más niña que nunca? Estoy casi convencido, pero en aquella época las cosas no se planteaban así, y ni siquiera podía imaginar que fuera posible. Hasta dentro de diez años no habrá en Francia travestís verosímiles. (COPI, 1983: 34 – grifo nosso)

O que seria uma travesti verossímil? Aquela que melhor se assemelhe a uma mulher, ou ao exagero de uma mulher? Copi (agora o homem, o artista), em uma das entrevistas assim respondeu, quando perguntado se “teria gostado de ser mulher”:

... no, porque muchas veces en el teatro he hecho de travesti; muchas veces en el teatro me he disfrazado de rata, de tortuga, de Drácula; muchas veces he hecho de travesti, me encanta como traje de teatro, me encanta el traje de mujer (...) uso muy bien el vestido de mujer, tengo un cierto tipo de cosas que hacen que en el teatro sea un travesti muy bueno; me encanta en el teatro vestirme de mujer pero no se me pasaría por la cabeza vestirme de mujer en la vida. Jamás, porque ni las mujeres se visten de mujer, las mujeres andan vestidas de blue jean (...) ¿A quién se le ocurre vestirse de mujer ahora? A los travestis (...) porque ser mujer es solamente eso, es vestirse de mujer. (in: TCHERKASKI, 1998: 49-50)

Não importam a Copi, flagrantemente, as teorizações, e sim a criação, o potencial criador de uma imagem, de uma personagem, do contínuo do relato. Não se trata de uma declaração ‘anti-feminista’, ou que reforça alguma medida de machismo ou preconceito; o que Copi quer é provocar o debate, pela criação ficcional. Copi busca ampliar as percepções para as ‘intermináveis’ possibilidades de identidades de gênero, impossíveis de se classificar binária (masculino e feminino) ou ternariamente (masculino, feminino, homossexual).

Em *El Baile de las locas*, ele escreve que ‘as travestis devem ser vistas’. Ou seja, são do terreno do visível, do apreensível pelo sentido visual. E uma travesti verossímil, por exemplo, seria aquela que ‘se veste como mulher’, algo que as próprias mulheres não mais fazem segundo um único estereótipo: uma provocação de Copi, um convite à reflexão. O que é ser travesti? O que é ser mulher? O que é ser homem?

O entrevistador insiste que ser mulher é também, além de vestir-se como uma, ter um par de tetas e uma vagina. Copi responde que uma vagina ele também tem. E quanto a um par de tetas, qualquer um pode pôr (isso já havia escrito ele, no mesmo romance que citamos). Partes genitais são, tão-somente, zonas erógenas, catalogadas até pela ciência desde tempos imemoriais, e qualquer um, independente das genitálias, pode ter a mesma sensualidade. Aqui podemos ver uma antecipação do que defende Beatriz Preciado em seu *Manifesto Contrassexual* (2014), com relação à ‘sociedade próstética’, baseada no uso e na construção dos corpos pelo uso das mais variadas próteses.

Perguntar-se, então, e seguir buscando respostas várias, é mais importante e mais produtivo que formular uma resposta definitiva. Inclusive porque a memória falha, e tanto a arte, quanto a filosofia, a psicanálise, a medicina são incapazes e incompletas para dar conta de um evento tão mais complexo como o desejo e a identidade (as identificações) de um ser.

Pode-se chegar até a um extremo bastante fértil no que cala, por mais contraditório que pareça. *L’Homosexuel ou la difficulté de s’exprimer*, segundo Rosenzvaig, é a melhor obra de Copi. Nela, a personagem transexual Irina corta-se a língua e não pode mais falar: assim, reflete o que toda a sociedade se pergunta sem poder se responder. Irina expressa apenas a dor, em seu ‘calar-se’, pois seu silêncio, sua ‘dificuldade/ impossibilidade de exprimir-se’ traduz tudo aquilo que as palavras não podem enunciar, porque não dão conta da tarefa.

Uma diferença se apresenta entre o sexo biológico e o sexo social. Hoje, já se considera que o gênero é uma construção social, e que algumas pessoas vivem a contradição entre a ideia que têm de si e seu sexo biológico, entre seu sexo de mulher e seus genitais masculinos, ou vice-versa, por exemplo. Há aí um espaço carente de precisa denominação, ausente de palavras: esse espaço vazio entre o que o indivíduo chegou a ser (como se percebe, como construiu seu desejo, ou sua percepção de desejo) e o que ele biologicamente é: eis o problema – a se resolver – da identidade.

Entretanto, os que se desviam da norma ainda recebem uma ‘sentença de separação’. Afinal, o poder determina o que é a ‘normalidade’ e, para os que fogem a tais regras, restam as instituições sociais (punitivas ou ‘reabilitadoras’, como o manicômio ou o divã da psicanálise, por exemplo) ou, por último, o exílio. Os homossexuais, travestis, transexuais, artistas (como os personagens de Copi, e ele mesmo), frequente e reiteradamente, tomam este último caminho.

No entanto, Copi vai além: ele transborda, ultrapassa os estereotipados discursos da masculinidade e da feminilidade e a construção cultural dos gêneros; ele busca na desconstrução dos corpos a identidade perdida. Os fluxos, os cortes, o coito violento, a defloração, a pedofilia, as mortes (e os retornos à vida), o incesto, até a antropofagia (o canibalismo está presente no romance *La Guerre des pédés*, de 1982) são caminhos para mostrar o quanto é impossível materializar o que está perdido ‘para sempre’, o que é inafixável e constitui-se em eterna busca humana: a identidade.

Todo aquello que un artista no se atreve a realizar en la vida cotidiana, lo realiza en el campo de la ficción. De esta forma libera a través del lenguaje toda una proyección simbólica. En el caso de Copi, el objeto de estudio, logra un *exorcismo* de las pulsiones agresivas y sexuales transformándose en un artista desmesuradamente simbólico. Copi es una legión de símbolos a descifrar. (Rosenzvaig, 2003: 70)

Assim sendo, os personagens atravessam, como acontece com Pietro³, com o próprio Copi-personagem, todas as perdas, mutilações,

3 Personagem de *El baile de las locas* que é o amante de Copi (o autor dá a um personagem o seu próprio pseudônimo) e passa pelas mais variadas transformações: toma hormônios femininos e veste-se de mulher; abandona Copi e casa-se com uma mulher que trabalha como tavesti; converte-se em místico religioso (voltando à forma física masculina) e, por fim, morre às

mudanças e retornos ‘transformados’ (pois nunca se retorna absolutamente igual, mas sim modificado). Os câmbios de gênero e de desejo sexual são reversíveis e diversos no ‘mundo possível’ que Copi nos cria; afinal, nosso desejo é inaprisionável em uma definição estanque; somos seres em processo de construção. No caso de Irina⁴, além das perdas em seu corpo, há cúmulos: da expulsão de um feto, num aborto por via fecal (violentíssima situação que soma pulsão de morte e anúncio de vida) à castração completa, cortando-se a própria língua. Seu verbo se faz carne e ela própria o extirpa, porque é incapaz de contar algo impossível de se explicar: condenar-se ao silêncio é sua mais extrema e última defesa contra a monstrosidade do mundo, que a castra já anteriormente e a exila.

A ordem, como se vê, necessita do caos, da desordem, da transgressão; do mesmo modo que a normalidade precisa, para existir e legitimar-se, da suposta anormalidade. O ‘gênero homem’, a partir do qual se tece a norma falocêntrica, por exemplo, é algo fechado. Em certa referência a ele (pela falta do pênis), está o ‘gênero mulher’, que já é uma construção, um processo. E ainda mais além está a travesti, a transformista: construção radical, para a qual é necessária a liberdade do exagero.

Muito frequentemente, então, nesse afã por assimilar-se ao sistema binário dos sexos, o transexual elabora a exacerbação da feminilidade (que, na visão de Copi é a ‘recuperação’ do feminino - lembremos de sua resposta, por nós citada anteriormente, em entrevista), ao perseguir a construção física do que ‘projeta’ como externalização de sua imagem interior. Mas a imagem é tão-somente uma representação do sujeito, porém como algo que está fora e é ilusório (toda imagem o é), podemos constatar que tal projeção acaba por nos deixar perdidos, na busca dessa tal identidade. Mas isso acontece com toda imagem, toda projeção – como dissemos -, logo, permanecemos perdidos tanto com o transexual, quanto com a travesti, o ator, ou qualquer homem/ mulher e as identidades possíveis que nos chegam a partir deles.

vésperas de submeter-se a uma cirurgia para a mudança de sexo, para voltar a “ser mulher” e tornar-se freira carmelita.

4 Personagem de *L'Homosexuel ou la difficulté de s'exprimer* (1971).

A quase totalidade das personagens de Copi atravessa as fronteiras da proibição, mas de um modo que a sua “anormalidade” suposta é vista, sentida e vivida como normalidade, ou seja, pela transição da fronteira, normaliza-se o suposto anormal; cria-se um novo paradigma de normalidade, na qual tudo é possível (a Brigada Interespacial Homossexual toma a lua⁵; um rato se converte em escritor⁶...). Não apenas sugere a transgressão, Copi a materializa. Não há limites para sua criação, para sua voracidade: até o “deus dos homens” aparece como um de seus personagens e se faz exposto em suas fraquezas⁷.

Néstor Perlongher, em seu artigo *El Sexo de las locas*, propõe que, quando se indaga sobre a normalidade, é cabível questionar também a pretensão de se classificar os sujeitos de acordo com quem se deitam. Fazendo eco às ideias de Deleuze e Guattari, menciona o ‘devir mulher’, que abriria as portas para todos os demais ‘devires’. Assim, sugere Perlongher que podemos pensar tanto a homo quanto a heterossexualidade não como identidades e, sim, como ‘devires’. Mas é importante que não se subtraíam e se resumam tais singularidades a uma generalização ‘personológica’: essa abstração nomeada ‘o homossexual’, literalmente inventada no século XIX, como fruto de uma combinação entre o saber médico da época e o poder policial. E sugere a ideia do *idiosexo*: os usos singulares da sexualidade, além de toda e qualquer classificação.

As personagens de Copi, escondidas atrás da máscara de um ator, ou nas opiniões e simulações, por estarem impossibilitadas de desvelar a verdade última do ser (sua identidade cristalizada, como pretende o discurso da norma, supostamente despojada de todas as máscaras), aceitam, pelo viés do humor, a sina de viverem divididas, transeuntes em uma multiplicidade de identificações.

Copi vai a este ‘além das classificações’, dos valores, e instaura uma linguagem, um ‘gaguejar’ próprio seu: um mundo aparente onde tudo está legalizado e é possível. Os leitores, espectadores é que ficam a se

5 Situação que acontece no romance *La guerre des pedes* (1982).

6 No romance *La cite des rats* (1979).

7 Também no romance *La cite des rats* (1979).

perguntar quanto aos valores ou às identidades, ou mesmo às máscaras. Neste mundo-Copi, da transgressão se faz liberdade; assentado no humor, na ironia, numa acidez mordaz, ele nos diz: isso não é mais que desenho, teatro, relato, artifício, arte; portanto, vida. Escapa da armadilha da culpabilidade.

Como jamais se esgotam o ser e suas possibilidades, o riso crítico e a reflexão instauram o vertiginoso jogo entre o 'gato e o rato'; tudo se teatraliza, se ficcionaliza, se exagera. Não há resposta incontestável ou verdade absoluta, o caminho de Copi é, portanto, o riso sarcástico, o humor rascante e o movimento de 'atravessar o espelho' de Alice no País das Maravilhas (a Argentina natal, o Uruguai, Paris, a Sibéria, o mundo das Locas... cenários constantes de seus escritos e desenhos) e inventar-se sempre um novo devir. Até a doença, o luto, a morte se fazem reversíveis e constituem-se fértil campo de fuga e produção.

Trata-se de um imaginário singular, que faz do mundo uma espécie de 'teatro', onde a representação exagerada, delirante, irônica brinca com os limites do estereótipo, tanto masculino, quanto feminino, e até (sobretudo) homossexual. Em Copi, este processo de fazer do mundo um teatro, um comic de traços ligeiros é componente fundamental. Vai-se mais longe, então, do que apenas uma expressão homossexual, desloca-se o discurso para além da marca da simples diferença, ou alteridade radical (que representaria a travesti, por exemplo), para a criação de um discurso da estranheza de cada um, em suas peculiaridades.

A maioria dos personagens de Copi atravessa as fronteiras da proibição, sem culpabilidades, e caminha pra essa consciência intrínseca das singularidades. A sua suposta 'anormalidade' é vista e sentida ('vívda') como a mais pura normalidade. Pela transição da fronteira, pela transformação operada nesses personagens, criam-se novas, várias e singulares possibilidades do normal. Tudo está conectado: o monstruoso, o abjeto, o amor, o luto, a morte, a violação, o incesto, a pederastia estão em quaisquer dos gêneros em que crie. Tudo nasce da festa da palavra, de uma orgia que extravasa o reprimido; o belo, o grotesco, o feio, tudo se torce, se retorce e se transforma.

Pela via da sua (homo)sexualidade esvazia a relação de dominação a que se aprisionou a oposição binária masculino/ feminino; afinal, esta sexualidade que propõe Copi é um lugar de desvelamento de antagonismos institucionalizados e de relações de poder predeterminadas. Por se constituir uma sexualidade de fronteiras (e mais ainda, sem fronteiras), desvincula-se da tradição e instaura um novo modo de se relacionar na vida, diverso das estruturas orgânicas naturalizadas arbitrariamente pelo discurso normatizante das instituições que vigiam e punem.

A deriva, o deslocamento, o desvio; a potência do meio, daquilo que não é acorrentável em definição, nem apreensível numa cristalização de sentido: Copi nos oferece uma escrita que vai ganhando a forma do que ele tem por dizer, do que quer sugerir e representar, e, mesmo assim, não se presta a interpretações categorizantes, nem mesmo a defesas militantes de causas gays, ou políticas, ou de qualquer natureza. Copi faz, sim, uma política ‘pragmática’, que se amplia pelo riso, pela sensibilização do leitor/espectador, pelas mil possíveis identificações.

Experimentamos, nestas leituras do mundo que nos propõe Copi, uma celebração da vida em suas múltiplas possibilidades, um ‘jardim de veredas que se bifurcam’ *ad infinitum*, que usa máscaras, maquiagens, adereços, figurinos para desnudar a vida e pô-la no grande teatro. A imensa contribuição que nos traz, então, é: a sociedade precisa ampliar sua compreensão e tolerância. Por isso se reforça o quanto é importante o conhecimento de sua obra. O caminho que nos propõe este autor é o amor à vida; a ‘festa dos sentidos’ que promovem a arte, o teatro, a literatura, e que superam o luto pela morte, a frequente não-aceitação social do ‘ser desviante’ instaurando um mundo onde todas as possibilidades do desejo e da identidade de gênero convivem e se respeitam, comungam os afetos e harmonizam-se.

Referências

AIRA, César. 1991. **Copi**. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.

BAUDRILLARD, Jean. 1991. **Simulacros e simulações**. Lisboa, Relógio d’Água.

BENEDETTI, Marcos. 2005. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro, Garamond.

BESSA, Marcelo Secron. 1997. **A Literatura (des)construindo a Aids**. Rio de Janeiro, Record.

COPI. 1971. **L'Homosexuel ou la difficulté de s'exprimer**. Paris, Christian Bourgois.

_____. 1973. **Les quatre jumelles**. Paris, Christian Bourgois.

_____. 1999. **Une Visite inopportune**. Paris, Christian Bourgois.

_____. 1979. **La Cité des rats**. Paris, Belfond.

_____. 1981. **La Vida es un tango**. Barcelona, Anagrama.

_____. 1982. **La Guerre des pédés**. Paris, Albin Michel.

_____. 1983. **El Baile de las locas**. Barcelona: Anagrama.

_____. 1989. **La Internacional Argentina**. Barcelona, Anagrama.

COSTA, Jurandir Freire. 1992. **A Inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro, Relume-Dumará.

COURNOT, Michel. 1988. **Le Monde**, Paris, 29/10/1988.

DAMONTE, Jorge. 1990. **Copi**. Paris: Christian Bourgois Éditeur.

FOUCAULT, Michel. 1988. **História da sexualidade**: a vontade de saber. (v. 1) Rio de Janeiro, Graal.

HOCQUENGHEM, Guy. In: Copi. 1999. **Une Visite inopportune**. Paris, Christian Bourgois.

- MARTINS, José. 2010. **Uma Visita inoportuna** (caderno de textos).
Almada/PT : Teatro Municipal de Almada.
- PERLONGHER, Néstor. 1997. **Prosa plebeya**: ensayos 1980-1992.
Buenos Aires, Colihue.
- PRECIADO, Beatriz. 2014. **Manifesto contrassexual**. São Paulo, n-1.
- ROSENZVAIG, Marcos. 1978. **Copi**: sexo y teatralidad. Buenos Aires:
Biblos.
- SCHELER, Max. 1993. **Morte e sobrevivência**. Lisboa, Edições 70.
- SONTAG, Susan. 1987. **Notas sobre o camp in**: Contra a interpretação.
Porto Alegre, L&PM.
- TCHERKASKI, José. 1998. **Habla Copi**: homosexualidad y creación.
Buenos Aires: Galerna.

O des-lugar ou o lugar da diferença: uma leitura do filme *Azul é a cor mais quente*, de Abdellatif Kechiche a partir das referências literárias do filme

Vivian Steinberg¹

Da água

Mais abaixo que eu, sempre mais abaixo que eu se encontra a água. (...)

É branca e brilhante, informe e fresca, passiva e obstinada em seu único vício: a gravidade, dispondo de meios excepcionais para satisfazer esse vício: contornando, transpassando, erodindo, filtrando. (...)

LÍQUIDO é por definição aquilo que prefere obedecer à gravidade a

manter sua forma, aquilo que recusa qualquer forma para obedecer à sua gravidade. E que perde toda compostura por causa dessa ideia fixa, desse escrúpulo doentio. (...)

A água me escapa...me escorre entre os dedos. E olha lá! Isso nem é tão limpo (quanto uma lagartixa ou uma rã): ficam-me nas mãos traços, manchas,

¹ Doutora em Letras pela USP. Professora de Literatura Brasileira e Portuguesa da Universidade Cruzeiro do Sul - Cruzeiro do Sul Educacional. Email: viviansteinberg@terra.com.br

relativamente demorados para secar ou que se devem enxugar. Ele me escapa e, no entanto, me marca, e quase nada posso fazer.

Ideologicamente é a mesma coisa: ela me escapa, escapa a qualquer definição, mas deixa em meu espírito e neste papel traços, manchas informes.

Inquietude da água: sensível à menor mudança da declividade. Pulando as escadas com ambos os pés ao mesmo tempo. Brincalhona, pueril de obediência, voltando imediatamente quando a chamamos mudando a inclinação para o lado de cá.

Francis Ponge – trad. de Ignacio Antonio Neis e Michel Peterson

O filme *Azul é a cor mais quente* do diretor franco-tunisiano Abdellatif Kechiche estreou na França com o título de *La vie de Adèle – chapitre I e II* – (*A vida de Adèle – capítulos I e II*), uma livre adaptação da novela gráfica de Julie Maroh: *Le Bleu est une couleur chaude* – (*Azul é a cor mais quente*). O filme, que ganhou a Palma de Ouro no Festival de Cannes, em 2013. Narra a história de Adèle, uma jovem que se descobre, num determinado momento da trama, apaixonada por uma garota de cabelos azuis que viu passar na rua: os olhares das duas se cruzam, por acaso. É sua primeira paixão por uma mulher, apesar de não saber muito bem o que está acontecendo, ela se entrega a este amor secreto. O drama vai desvelando as dificuldades e preconceitos que o afeto entre essas duas mulheres, Adèle (Adèle Exarchopoulos) e Emma (Lá Seydoux), suscita, além de mostrar o percurso e amadurecimento existencial da personagem que dá título ao filme.

Kechiche, ao denominar seu filme *La vie de Adèle – chapitre I e II*, invés de manter o título dos quadrinhos, fez uma opção pela narrativa, como gênero literário. Em comparação, o título da novela é mais poético e, por isso, foi o escolhido aqui e nos Estados Unidos.

O nome em francês sugere uma continuação ou uma divisão entre a primeira e segunda parte, embora não apareça as marcas dessa

separação. Em *Azul é a cor mais quente*, a divisão é sutil: o primeiro capítulo é o processo de formação propriamente dito, Adèle frequenta o ensino médio, é filmado seu cotidiano, e a predominância da cor azul é total, em todas as cenas há detalhes em azul e o destaque maior é para a cor do cabelo de Emma, a estudante de artes que se torna a namorada de Adèle. O segundo capítulo apresenta as escolhas de Adèle e sua transformação em mulher, o azul ainda está presente mas com menos intensidade e Emma deixa seus cabelos castanhos.

Numa das aulas de literatura, Adèle e seus colegas estão lendo *La Vie de Marianne ou les aventures de Madame la comtesse de ****, obra inacabada de Pierre de Marivaux, escrita em 1731 até 1741. O autor é um grande estudioso do amor, especialista na observação do surgimento desse sentimento nos seus personagens. Há uma frase desse romance comentado no filme: “Como sabemos que algo falta ao nosso coração?”. Assim prepara os espectadores e a protagonista para as possibilidades futuras em relação a esse sentimento e em relação ao amor à primeira vista ou à predestinação. Essa narrativa estará **presente ao longo do enredo**, é uma espécie de tema fundador do filme. Isso justifica o nome escolhido por Kechiche, afastando-se da novela gráfica.

O romance de Marivaux, não por acaso, dá voz à mulher, à Marianne, que escreve cartas a uma destinatária anônima, contando-lhe sua vida. O autor narra, no prólogo, que comprou uma casa há seis meses no campo e encontrou, atrás de um armário, manuscritos em vários cadernos, eram cartas de uma mulher endereçadas a uma amiga. Disse que começou a ler as epístolas com amigos que o incentivaram a publicá-las. Como se passaram muitos anos, 40 anos segundo ele, o autor achou que poderia divulgá-las pois não havia possibilidades de ninguém envolvido na narrativa estar vivo, assim mesmo tomou a precaução de trocar os nomes dos protagonistas.

Kechiche trata com preciosidade esse artifício encontrado por Marivaux, dessa forma, ele aproxima seu filme do livro quando acompanha a vida de Adèle por uma lente próxima, transpassa a intimidade da personagem. O diretor empresta sua voz, como Marivaux, ou seja, sua lente, para dar voz à personagem Adèle. Além disso, o nome da atriz é o

mesmo do da personagem, ambas são Adèle. Diferentemente do nome da protagonista dos quadrinhos, que se chama Clementine.

Ainda em relação ao nome, Adèle diz que o significado do seu é justiça em uma determinada cena, ou seja, o nome é fundamental para a construção da história.

É um intrincado de possibilidades entre as camadas de realidade e de ficção. Sobre isso, pode-se dar um exemplo: um aluno, em aula, empresta a sua voz à narrativa, ou seja, lê em voz alta trechos do livro cujo narrador é uma mulher. O professor coloca ênfase na leitura, justamente no trecho: “Sou mulher”, “isso é uma verdade”, diz quando uma aluna lê sem intensidade. Ainda, Adèle comenta com Thomas, sobre o romance, que gostou do autor ter se colocado no lugar de uma mulher.

Há um entrelaçar de textos: por um lado há os quadrinhos, onde uma personagem lê o diário de sua amante morta, portanto a história é relatada a partir do diário da personagem que na altura da história já morreu, (portanto está num des-lugar e é uma narrativa íntima); por outro lado, há o livro *A vida de Marianne*, cartas escritas por uma mulher que, na altura da escrita, estava num convento (também um des-lugar), publicadas por um homem; e, por fim, o filme, cujo diretor é um homem que cola sua câmera à Adèle. Ele filma de forma muito próxima e íntima o cotidiano e as emoções de sua protagonista.

As cartas anteriormente a serem publicadas, assim como o diário antes de ser lido, pertencem a um não lugar, a partir do momento que são publicadas e o diário é lido – claro que se entende o jogo entre verdade e criação literária –, passam a ter um lugar, a pertencer. Tanto Clementine, personagem morta dos quadrinhos, como Marianne, protagonista do romance, estão num des-lugar porque não ocupam mais um lugar na sociedade, uma já morreu e outra se isolou num convento.

A questão da autoria está presente, Marivaux antecipa Flaubert quando ele diz que madame Bovary é ele. Para Marivaux a autoria é discutida no prólogo, é uma outra forma de dizer que Marianne é ele. Será que Kechiche poderá dizer que Adèle é ele?

O enredo do romance se baseia no amor entre um aristocrata e Marianne, órfã. No filme, a história se baseia no relacionamento de

Adèle, filha de pais comuns, tradicionais, e Emma, estudante de belas artes, filha de artistas. Isso é marcado por duas cenas de jantares em família, uma na casa dos pais de Emma e outra na casa de Adèle, onde todas as diferenças socioculturais aparecem, desde preconceitos que têm ou não têm, até o menu oferecido. Nos dois casos, há diferença social, menor no filme do que no romance. Na filmografia de Kechiche, questões em relação a diferenças sociais têm um bom lugar, mais um motivo do diretor declarar: “Adèle sou eu”.

A suscetibilidade do diretor em relação aos menos favorecidos e às minorias aparece em passeatas que Adèle participa: uma contra planos do governo - desfavoráveis aos trabalhadores - e a favor de uma melhor educação; a outra é uma parada gay, que participa com Emma. O diretor traz esse olhar de cidadão.

A construção para a experiência homossexual começa quando uma amiga de Adèle lhe dá um beijo e conversam sobre o tema. Despertou um desejo que foi negado logo em seguida, porém essa possibilidade passou a existir na vida de Adèle. Num segundo momento, colaborando para a construção da possibilidade na vida da personagem, há a cena representativa do acaso do encontro num cruzamento de uma rua: onde a protagonista vê passar uma menina de cabelo azul que lhe desperta desejos. Anteriormente tinham discutido em aula *A vida de Marianne* justamente um trecho que a personagem percebe que perdeu uma oportunidade. Ela diz: “que estava indo com algo que faltava no coração”. A literatura explica a vida. Também Adèle diz para um amigo que algo lhe falta. Como se ao ler e comentar sobre a existência, abrisse portas para experiências que soube nominá-las. Completando aspectos existenciais presentes no filme, Emma cita Sartre: “A existência precede a essência”, é a condição humana para o filósofo. Em outras palavras, primeiro ele existe, se descobre e só depois se define, o homem é condenado a ser livre. A essência dos homens vêm de suas escolhas. O existencialismo sartriano movimenta o filme.

A vida de Marianne é a narrativa que “inspira” a película, mas o tom poético é dado pelo poema “*De l'eau*” de Francis Ponge, epígrafe deste trabalho.

A água lembra a cor azul, bem representada no filme. O líquido que se imiscui em todas as partes, que não tem formato próprio, que simboliza o nascimento e a renovação.

No filme há uma cena memorável, já na segunda parte, onde Adèle entra no mar, está rodeada de água e de azul, uma cena que remete ao filme *Liberdade é azul* de Krzysztof Kieslowski, uma intertextualidade. É um momento de purificação, de batismo. Em *Azul é a cor mais quente*, a personagem foi apresentada à vida e essa cena representa um ritual de passagem, embora as mudanças externas são sutis.

Em relação ao poema que foi apresentado em aula, o professor comenta: “Nosso texto fala de ‘escrúpulo doentio’, o que isso significa? Seria a gravidade?”. E relê o verso: “O único vício da água é a gravidade”, sublinha que o poeta associa uma lei natural com uma lei universal, a gravidade com o vício. Como se tudo que fosse natural fosse pervertido e vice-versa. Um aluno comenta : “Isso se opõe, por exemplo, à moral católica que diz que o vício não é natural e que é necessário inibi-lo ou rejeitá-lo. Ele diz que a gravidade é como um vício. Não pode ser evitada, que é intrínseco à água”.

Água se converte em uma metáfora da existência, e a discussão suscitada em aula é uma ocasião de repensar o modo como se entende o processo de constituição de identidades culturais, em especial da sexualidade. A relação feita entre o poema e esse processo no filme é explícito porque a aula acontece logo após um confronto entre a protagonista e seus colegas que a reprimem e a hostilizam por ter saído com Emma, garota sem problemas em ser gay, o que poria em risco sua sexualidade para as colegas. Ela entra na aula transtornada, sem saber quem ela é, sem entender o poema.

O comportamento humano é associado a ideias de natureza, apelando a noções de biologia para justificar afirmações morais. A gravidade faz parte da natureza da água. O vício é aquilo que se faz automaticamente.

A água flui, não se contém, não tem forma, inquieta, sempre em transformação, sem término e sem finalidade, é uma metáfora de alguém apaixonado: da entrega e da própria personalidade de Adèle.

Ao mesmo tempo, Ponge lida com o imanente, não o transcendente: a água. O título do livro que consta esse poema é *O Partido das Coisas*. Descreve coisas, ao mesmo tempo que as desconstrói como no caso: o que é natural se transforma em vício porque a gravidade é uma espécie de condenação da água.

A imagem da água com todas suas possibilidades e vícios é o pano de fundo do filme, além do poema, está presente de diversas formas: nas lágrimas, no ranho, no banho, no gozo, na baba, no mar. Representa a fluidez da transformação em contrapartida à rigidez das políticas de identidade. Assim como a cor azul, aparece em quase todas as cenas, principalmente da primeira parte. Emma poderia dizer para Adèle ou Adèle poderia dizer para a vida: “Ela me escapa e, no entanto, me marca e quase nada posso fazer”, como os versos do poema de Ponge.

Outra referência literária, também apresentada em aula por uma professora, é a da *Antígona*. A professora ressalta a questão da perda da inocência, diz que:

Pequeno é uma palavra que aparece de forma recorrente no livro. É uma palavra que estigmatiza a infância e a falta de poder. Infância é uma época que vocês já passaram, espero, onde somos impotentes. Não somos grandes. Nem maduros, nem fortes o suficiente. Antígona ainda está nessa idade. Ela ainda é pequena, “muito pequena”, diz ela. Mas, naquele dia, ela se recusa a continuar sendo pequena, porque aquele dia é o dia que ela dirá “NÃO”. É o dia que ela diz “não”. E é o dia em que ela morrerá. O que temos aqui é o exemplo da tragédia. A tragédia é o inevitável, não podemos escapar, não importe como. Trata-se da eternidade do ser vivo. Trata-se daquilo que é atemporal. Trata-se da função da essência do ser humano.

Há uma contraposição entre as características da tragédia apresentada pela professora, o existencialismo de Sartre e o poema de Ponge que apontam para o temporal, o existente, o histórico. Antes da tragédia, há a existência: um caminho possível para o filme.

A escolha de *Antígona* não é aleatória, há muitos estudos sobre ela, desde Hegel a Lacan. A filósofa Judith Butler escreveu, em *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*, que não só os gêneros masculino e feminino são identidades socialmente construídas, mas o sexo também. Estudou essa tragédia de Sófocles justamente para questionar a representatividade política do sujeito “mulher”. Diz que a ação de Antígona de enterrar Polínice coloca-a fora da representação política, sexual e social normativa, situa-a nos limites (entre a vida e a morte) da política. Propõe uma releitura pós edipiana dos mitos de Édipo e de Antígona, equipara a luta de Antígona com a luta contemporânea pelo reconhecimento de novas formas de constituição de núcleos familiares. Butler nega a psicanálise estruturalista de que a psique humana seja constituída por uma ordem simbólica e linguística anterior à ordem social, o que justificaria a família patriarcal. Para Lévi-Strauss o ser humano sai da natureza e instaura a cultura quando estabelece a regra simbólica do interdito, do incesto.

O poema “Água” conversa de alguma forma com a teoria de Lévi-Strauss, a água é viciada na gravidade, é natural, está condenada a isso, mas o ser humano não está condenado ao vício, ao natural, pode romper e instaurar a regra simbólica do interdito. Butler vai mais além em se tratando de questões de gênero, continua o pensamento de Simone de Beauvoir: a mulher não nasce mulher, se torna mulher.

Adèle se torna mulher. A primeira parte do filme é a formação de Adèle, seu aprendizado. Ela vem de uma família conservadora, da periferia de alguma cidade francesa, cujas preocupações raramente vão além das inquietações banais com a subsistência e com a perpetuação da família, com todos os moldes patriarcais. Houve uma abertura para novas questões e o que proporcionou isso foi a literatura, a escola e principalmente o amor, mas só foi possível essa abertura para uma relação homossexual – fora do contexto patriarcal que vivia – por essas

interferências culturais e pela sua naturalidade em ser como a água: não se conformar. Adèle disse “não” para as convenções, como Antígona. Saiu da infância. Outra questão que é compartilhada com Antígona, é a referência à justiça que seu nome traz. A personagem da tragédia quer fazer justiça e Adèle quer dizer justiça.

Talvez, por perceber quanto a escola foi importante em sua formação, quis ser professora, tinha a ver com seu universo, o que Emma não compreendia, não percebia que a vida está nas pequenas coisas.

Kechiche trata de um problema contemporâneo: as artes visuais não dialogam com a literatura. A pintura quer um espaço social generoso, enquanto a literatura, aqui retratada por Adèle, está reprimida. O que é insuportável para Emma, ou seja, a falta de “ambição” de Adèle, ou a aceitação que Adèle tem com a vida, apesar de todas as limitações que essa proporciona.

Na segunda parte do filme, não mais na escola, agora numa festa na casa de Emma e Adèle, um dos convidados, um galerista importante em Lille, questiona quem tem mais prazer, o homem ou a mulher, cita o mito de Tirésias: um profeta cego, famoso por ter passado sete anos transformado em mulher porque numa ocasião viu duas cobras copulando e matou uma delas, era a fêmea. Hera ficou irritada e o transformou em mulher. Passado algum tempo, encontrou duas cobras copulando, dessa vez matou o macho e foi transformado em homem novamente. Por ter se tornado tão ciente a respeito dos dois sexos, ele foi chamado para resolver uma discussão entre Zeus e Hera. Tirésias sabia que qualquer resposta irritaria o deus perdedor. Zeus dizia que a mulher tinha mais prazer e Hera dizia que era o homem. Tirésias respondeu que “se dividirmos o prazer em dez partes a mulher fica com nove e o homem fica com uma”. Hera ficou furiosa e o cegou, Zeus se compadeceu e lhe deu o dom da profecia.

O galerista concorda com Tirésias, ao que Emma argumenta que para os homens o orgasmo feminino é místico. E ele responde, defendendo seu ponto de vista, que o êxtase das mulheres é muito mais retratado do que o dos homens. Comenta a obra “A origem do mundo”, diz que os homens tentam representar o que viram, ou imaginaram, ou

desejaram. Nessa conversa, outra personagem diz que pode ser fantasia deles. E ele responde que as mulheres, quando gozam, olham um outro mundo. E que não há representação do gozo feita por mulheres. É isso que vê nas pinturas que Emma fez de Adèle.

Durante toda essa conversa, Adèle está de passagem, ouve distanciada. Esse é um ponto que coloca a mulher num lugar, mesmo que seja de santa, então o sexo é místico, espiritual, ainda uma visão romantizada que não é compartilhada com a protagonista.

No final do filme, agora Adèle tinha uma classe de alunos maiores, já sabiam ler. Estavam lendo em voz alta o poema de Alain Bosquet, “Não precisa”: “A tromba do elefante é para pegar os pistaches./ Não precisa se abaixar./ O pescoço da girafa é para comer as estrelas./ Não precisa voar./ A pele do camaleão verde, azul, rosa, branca é para se esconder dos animais./ Não precisa fugir./ O poema do poeta é para dizer tudo isso e mais mil e outras coisas./ Não precisa entender”.

Esse poema faz eco ao poema “Água”, confirma o vício da água e do poeta, sem término e sem finalidade, assim *Azul é a cor mais quente* pertence ao lugar dos filmes de formação, que não está preocupado em contar uma história, mas em narrar as experiências que passa a personagem, já diria Walter Benjamin (1996, p.201) : “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Referências

BENJAMIN, Walter. “O narrador” in **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CASTRO, Susana de. “Queerificando Antígona” in **Cult 185**. São Paulo: Ed. Bregantini, nov.2013.

DUNKER, Christian e BARBERO, Graciela. “Lesbianismo e Visibilidade” in *A Peste -Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia*. São Paulo: PUCSP, LATESPFIP-USP, vol.2, 2010.

KECHICHE, Abdellatif. **La vie d’ Adèle**. (No Brasil: **Azul é a cor mais quente**). França: Imovision, 2013.

LARANJEIRA, Mário. **Poetas de França hoje: 1945-1995**. São Paulo: Edusp, 1996.

MARIVAUX, Pierre de. **La vie de Marianne ou Les aventures de madame la comtesse de *****. [Document électronique/ Marivaux; publ. par F. Deloffre]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000030.pdf>

MAROH, Julie. **Azul é a cor mais quente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PONGE, Francis. “Da Água” trad.: Ignacio Antonio Neis e Michel Peterson in: **O partido das coisas**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ZAMBRANO, María. **La tumba de Antígona y otros textos sobre el personaje trágico**. Madri: Cátedra Letras Hispánicas, 2012.

Gênero e epistemologia na história das mulheres

Aline Nandi¹
Egon Roque Fröhlich²

1 Introdução

A dicotomia no pensamento que é própria da modernidade faz com que os seres humanos interpretem como condições antagônicas características próprias do ser humano. O apagar da diversidade e o ascender das exclusões está presente nos conceitos opostos acerca das condições emancipatórias das mulheres quando, além dos conceitos e discursos, as atitudes fazem subalternas em sua própria condição.

Assim como a epistemologia surgiu como uma nova ciência, os estudos de gênero têm se formulado como ciência. A adoção do conceito de gênero no âmbito do desenvolvimento dos estudos das mulheres e da própria história da humanidade opera assim a partir de outra versão ou ressignificação dos estudos e cientificidade do tema no campo universal. “A ciência é uma espécie de conhecimento. O conceito de conhecimento é mais amplo do que o conceito de Ciência, porque engloba também o conceito cotidiano, o mítico, o filosófico, o de fé”. (RABUSKE, 1985 p. 13).

1 Graduada em História e mestranda em Desenvolvimento Regional no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)- Bolsista CAPES. *E-mail*: alinen_sintraf@hotmail.com

2 Professor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail*: egonfrohlich@terra.com.br

Em virtude das mudanças apontadas no campo da ciência para o reconhecimento do gênero como uma ciência, tivemos o movimento feminista como precursor deste caminho (PERROT, 2007). Assim, o estudo de gênero tem conquistado novos espaços na academia e um olhar diferenciado e menos preconceituoso da sociedade no que tange a busca de igualdades.

2 Desenvolvimento

Os estudos e teorias de gênero não estão apenas no campo da história das mulheres. Não são apenas realizados e defendidos por feministas. São temáticas de todos os demais campos da ciência.

O uso do gênero, enquanto categoria de análise na historiografia tenta estabelecer compreensões teóricas acerca dos questionamentos que emergem das esteiras das práticas políticas que marcam o percurso de alguns movimentos sociais. Sobretudo, o feminista, trazendo para a cena política um amplo questionamento e debates sobre posturas e comportamentos que, tradicionalmente, vinham sendo adotados como explicações para naturalizar atitudes discriminadoras e práticas políticas de dominação e submissão.

Segundo, Scott (1995 p. 26) “gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder”.

A nossa sociedade e cultura atribuí a uns e a outros, papéis, atividades, responsabilidades, poderes e necessidades relacionadas com o fato de ser homem (masculino) e de ser mulher (feminino), numa dada sociedade e num determinado tempo. As identidades de gênero determinam à forma como são entendidos umas e outros e como se espera que pensem e ajam (CHAUÍ, 2006).

2.1 Epistemologia

A epistemologia estuda a evidência, os princípios, hipóteses, resultados, com a busca pela origem lógica. É o estudo da origem do conhecimento geral. Avalia a consciência lógica da teoria e suas

credenciais científicas, prescrevendo correções à ciência. A palavra epistemologia significa, literalmente, a teoria da ciência. (BLANCHÉ, 1988 p. 9).

Estudiosos trazem a discussão da epistemologia da filosofia da ciência, colocando a epistemologia mais próxima da ciência do que propriamente da filosofia. A epistemologia é um campo intermediário entre a ciência e a filosofia e está centrada no estudo crítico dos princípios (BLANCHÉ, 1988).

A epistemologia como teoria do conhecimento tem sua primeira origem na Grécia. A partir da idade moderna é adotada pelo filósofo Locke. A teoria do conhecimento busca explicar a realidade a partir do mundo externo, apoiando-se nos pressupostos de uma categoria do espírito, uma forma da atividade humana, ou do sujeito, a partir do que o ser humano dispõe fora e dentro da ciência. O objeto imediato do conhecimento é uma ideia ou representação, sendo que existe dentro do sujeito que pensa não devendo ser universal a todos os sujeitos.

Ao logo dos séculos, as mulheres estiveram excluídas da possibilidade de fazer ciência e de contribuir para produção do conhecimento, tardando assim a legitimação da história das mulheres (BURKE, 1992, PERROT, 2007). Dentro das instituições religiosas, estava concentrado o primeiro espaço de exclusão ou limitação da participação e capacidade das mulheres no fazer ciência, em diversos outros aspectos sociais e no campo do conhecimento. Estando a educação alicerçada na instituição religiosa, “a concepção leiga de razão pura e conhecimento desinteressado que surgiu nesse contexto reflete o compromisso ascético cristão em purificar a alma da poluição do corpo e excluir as mulheres do caminho da razão pura.” (SCOTT, 1995 p. 109).

A epistemologia científica, exercida pelas instituições formais de ensino, procura em alguma medida processar e filtrar o conhecimento. A epistemologia da vida cotidiana busca, a partir dos acontecimentos da vida das pessoas comuns, entender e filtrar os conhecimentos produzidos à margem das instituições formais. No caso das mulheres, Eggert (2008) afirma que por muito tempo as mulheres foram por elas mesmas esquecidas e, por consequência, foram esquecidas pela academia.

Estas conexões entre religião e ciência, a partir das produções e descobertas acadêmicas, estando às mulheres excluídas, fizeram com que as ciências modernas mantivessem as mulheres longe dos espaços de busca pela verdade. Impedidas de estudar, receber instruções profissionais e induzidas à obediência, aos desejos da família e do esposo, a partir dos pressupostos sociais, apenas recentemente houve uma grande virada no processo de produção de conhecimento sobre e pelas mulheres.

É como se para as mulheres e para todos os séculos, o conhecimento adquirido e toda sua teoria precisasse ser completada a partir do conhecer das mulheres, agora possível de ser expresso e aceito no campo científico.

Após abrirem espaços no campo do saber acadêmico e universitário, ao longo dos últimos quatro séculos, foi apenas no século XX, entre os anos de 1930 e 1970, que surgiram grupos de mulheres nas universidades em diversos lugares do mundo para problematizar produção do conhecimento a partir da criticidade feminina. Geram assim, estudos feministas e estudos de mulheres.

As mulheres feministas buscam neste período ampliar nas ciências humanas e sociais as variáveis para adoção de uma nova proposta teórica-conceitual chamada de estudos de gênero (PERROT, 2007).

De início, em busca de ancestrais e de legitimidade, por seu desejo de encontrar vestígios e torná-los visíveis, começou um “trabalho de memória” que continua a desenvolver-se desde então no seio da sociedade e em seu conjunto. Em longo prazo, esse movimento teve ambições universais a despeito de seu caráter predominantemente masculino. Houve nos anos de 1970-1980 uma vontade de “corte epistemológico” que afetou principalmente as ciências sociais e humanas, mas que chegou a tocar o domínio da matemática. (PERROT, 2007, p. 20).

Existe, porém uma árdua discussão no campo das ciências: se é possível separar os estudos de gênero das teorias feministas ou se estes estão estritamente ligados a ponto de não haver nenhum tipo de separação. Porém, é uma discussão infundável entre os estudiosos e que tem gerado novas e importantes produções e descobertas no tratamento do tema.

Muito mais do que um terreno definitivo e consolidado de construções epistemológicas, as reflexões a respeito dos “estudos de gênero” têm funcionando como um eixo aglutinador de intensa movimentação teórico-empírica, tendo suscitado inclusive outras tradições disciplinares. (MATOS, 2008 p. 339).

Com a necessidade de pensar sobre as diferenças das relações entre indivíduos e os grupos sociais, o termo gênero passou a ser usado para teorizar as diferenças sexuais e adversidades de comportamentos impostas pelas sociedades para cada grupo de indivíduos. Sendo enfatizadas pelos movimentos feministas as diferenças físicas e sexuais (RUBIN, 1987).

Segundo Scott (1995 p.25) “o termo gênero foi proposto por mulheres que admitiram uma pesquisa sobre o sexo feminino e acreditavam poder mudar os paradigmas”. Ainda Scott (1995) defende o pensamento de que havia feministas que possuíam um olhar diferenciado na busca da construção de uma nova história e não apenas na nova história das mulheres, pautando-se assim na busca pela compreensão dos movimentos de ambos os gêneros.

Existem diferentes formas de a ciência explicar o conhecimento. Sua relação primeira está no encontro da consciência “sujeito” com o objeto que dá origem ao conceito. Rabuske (1985) divide na ciência dois tipos de conceito; o conceito por intuição e os construídos.

O conceito é a formulação de uma ideia por meio de palavras estando este também relacionado ao entendimento ou juízo humano

sobre determinado objeto ou situação. Na medida em que o sujeito “conhece” o objeto, este é “conhecido” por aquele. (HESSEN, 1980). Desta forma passa a criar uma imagem do mesmo em sua consciência, que é cognoscente.

Hessen (1980) aponta que o conhecimento trata da referência do pensamento aos objetos. Constitui-se no encontro da consciência do sujeito com o objeto. Existem diferentes eixos ou problemas do conhecimento: Dogmatismo, Ceticismo, Subjetivismo e o Relativismo, Pragmatismo, Criticismo, além de outras correntes.

Na filosofia, a definição de conceito se dá por meio do pensamento. “O conceito é um saber verdadeiro, não o pensamento como puro e universal. Além disso, o conceito é o pensamento, o pensamento em sua vitalidade e atividade, ou enquanto se dá a si mesmo seu próprio conteúdo.” (HEGEL, 2004, p. 29). Tal formação se dará a partir das experiências do universal e do particular, determinando assim sua essência.

Frederico Nietzsche disse que “a verdade não é um valor teórico, mas apenas uma expressão para designar a utilidade, para designar aquela função do juízo que conserva a vida e serve a vontade do poder.” (HESSEN, 1980, p.52).

A formação dos conceitos implica em uma série de variantes, tais como: os indivíduos e seus papéis sociais, pressões sociais às quais o sujeito está submetido, organizações dos quais este faz parte, singularidades de sua família, tipo de educação recebida. Enfim, são diversos os fatores que estão condicionados também as representações dos estereótipos de gênero.

Segundo, Eggert (Jornal Mundo Jovem, p. 12. ed. 354, março 2005).

A menina vai aprendendo que o menino não deve imitar as coisas de menina. Se ele quer brincar de boneca, usar roupa de mulher ele é mal visto pelos outros. Dos sete anos em diante, principalmente, isto é visto como um perigo,

uma tragédia. E a menina, se quer jogar bola, fazer coisas de menino, não é esta a leitura que se faz. Ela é vista como corajosa. Então Eça vê que as coisas de menina vão até um certo ponto, depois não é mais interessante.

Estabelecendo relações entre a epistemologia e gênero, as relações familiares em suas crenças, culturas ou padrões comportamentais, refletem na sociedade. Sendo assim, apresenta-se aqui outro fator externo que influencia na formação dos conceitos e, por conseguinte no fazer social.

[...] a diferença dos sexos e de seu conteúdo ético permanece na unidade da substancia, e seu movimento é justamente o constante vir a ser da mesma substancia. Pelo espírito da família, o homem é enviado à comunidade e nela encontra sua essência consciente de si. Como desse modo à família possui na comunidade sua universal substancia e subsistência, assim, inversamente, a comunidade tem na família o elemento formal de sua efetividade, na lei divina sua força e legitimação. (HEGEL 1980, p. 317).

Da mesma forma que os homens, a partir do iluminismo passam a superar determinados padrões de comportamentos, o conceito de gênero aos poucos foi sendo incorporado, superando os limites da religião e dos saberes científicos já definidos.

Sabe-se, portanto, que a partir de muitas rupturas com padrões científicos e sociais pré-estabelecidos, a construção da temática de gênero foi sendo apropriada por muitas áreas e também se apropriando delas. O ponto central destas apropriações ou da proximidade entre as áreas estava fundamentado na subordinação da mulher ao homem, para explicar a partir do uso de diferentes métodos da ciência de que forma

se estabelecem as relações de opressão e subordinação entre homens e mulheres e de que forma a emancipação das mulheres tem sido elaborada socialmente.

A preocupação epistemológica no campo de gênero e do próprio feminismo tem sido desenvolvida ou apresentada de forma subjetiva para produção do conhecimento. Estando a verdade no subjetivismo limitada ao sujeito que a conhece e julga, a verdade da ciência pode ser advertida (HESSEN, 1978 p. 46). O conhecimento ou a verdade parte do sujeito de forma individualizada, não podendo ser aplicada a todos os seres de modo universal, mas, que toda a verdade é relativa e quando atribuída a todos os sujeitos pensantes é válida.

No entanto, a subjetividade de homens e mulheres pode apresentar diferenças quando se condicionam características de valoração do conhecimento ao produzido por um grupo limitado de sujeitos, e o resultado é excludente para quem não participou desta construção.

2.2 Mulheres e Filosofia

A presença das mulheres na história da filosofia é discutida por um sujeito que não é a mulher e em sua maioria evitado no campo desta ciência. Kant apud in TIBURI et al., (2002) em uma de suas passagens afirma que uma mulher que tem a cabeça cheia disputa sabiamente sobre temas de mecânica, só lhes falta a barba para expressar melhor a profundidade do espírito que ambicionam (TIBURI et al., 2002). Mesmo destacando-se por sua capacidade intelectual, não era suficiente para serem reconhecidas como sujeitos da história.

Pierrot (2007) aborda as raízes religiosas da hierarquia social a partir dos filósofos Rousseau e Auguste Comte dizendo que não se pode hoje contestar seriamente a evidência da inferioridade relativa da mulher, muito mais imprópria do que o homem á indispensável continuidade, tanto quanto à alta intensidade, do trabalho mental.

Aristóteles já afirmava que o corpo feminino está dotado de um cérebro menor (ANDRIOLI, 2006). Criando para as mulheres um

estereótipo a reduzindo ao seu corpo, impedindo esta de desenvolver sua capacidade racional e intelectual.

O corpo deveria ser negado. A mulher era um homem não completo, para ele todas as características herdadas pela criança já estavam presentes no sêmen do pai, cabendo à mulher somente a função de abrigar e fazer brotar o fruto que vinha do homem, ideia esta aceita e propagada na Idade Média (TIBURI, 2002).

Em diversos campos da ciência, não apenas refutando as ideias filosóficas, mesmo com uma abundante produção na atualidade sobre as mulheres e sua história ou suas histórias, ainda há muitas delas escritas por homens e em sua maioria ignora-se o que as mulheres pensam, vivem ou sentem.

3. Conclusão

Para o conceito e legitimação da história das mulheres, Burke (1992), trabalha com o pensamento de que, “a história das mulheres foi buscando um novo espaço no conceito de legitimidade para o empreendimento histórico”. No entanto, este estudo evidenciou a percepção da consolidação da identidade coletiva das mulheres, que assegurou um local para a história delas em uma disciplina, podendo elas próprias escrever a história e estar presente nela.

No que diz respeito ao discurso sobre a mulher, muitas vezes ela é colocada apenas como produto das relações sociais ou como sujeito de consumo. Perrot (2007) afirma que as mulheres deixaram de estar na história como vítimas e passaram a ser vistas como mulheres ativas. Não se escreve apenas a história das mulheres, mas a história do gênero e de sua legitimação. Partindo destes pressupostos, vimos que não apenas a história das mulheres mudou, mas as mulheres mudaram, falam de seus corpos, seus desejos, seus feitos, seu trabalho.

Não apenas o surgimento da história das mulheres, marca a ciência, mas, uma série de fatores que levaram as mulheres à emergência no campo das ciências humanas que passam a incluir a temática das mulheres e de gênero também na história. Tal discussão passou a ser ampliada,

também nas demais, áreas da ciência. Fatores políticos influenciam as relações epistemológicas e a conversação da temática da história das mulheres com outras ciências. “Em longo prazo, esse movimento teve ambições universais a despeito de seu caráter predominantemente masculino.” (PERROT, 2007 p. 20).

Estando a epistemologia pautada como ciência do conhecimento e os estudos de gênero como uma ciência no campo das ciências sociais, a construção da história das mulheres, sempre estará nestes dois campos. Na atualidade, a construção desta história tem se dado de modo a construir uma consciência identitária, a busca pela memória e a releitura da história da humanidade a partir dos acontecimentos e evoluções no tratamento do feminino e do masculino, ou seja, nas relações de gênero.

Tais fatores oscilam entre as conquistas e o ceticismo. Em muitos fatos com a falta de julgamento e a interpretação dos objetos da forma que eles são. Não há um olhar sobre o objeto e sim ao sujeito que é cercado de influências em sua formação e conseqüentemente nos resultados, assim como o sujeito, a sociedade é influenciada por valores, éticos, morais e religiosos, com a dúvida à incredulidade.

Existem ainda inúmeras zonas de resistência tanto no campo da ciência e do conhecimento como nos diferentes espaços sociais que produzem os embates. Enfrentamentos e exclusões das mulheres, implicando assim na impossibilidade de largos avanços para os estudos de gênero e sua inclusão de forma expressiva como uma ciência que tratará, não apenas das relações das mulheres e do feminismo, mas também das relações homo e heterossexuais.

Sabemos que mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina. Uma experiência que muitas vezes está às margens dos estudos e pensamentos científicos da história da sociedade enquanto construtora da ciência. Entretanto, nessas margens encontramos experiências cruciais para a pesquisa com mulheres valorizando o conceito da experiência, perpassando então o casulo e estando evidenciada de forma cada vez mais igualitária na filosofia, na história, na epistemologia e na ciência.

Referências

- ANDRIOLI, Lúcia Ângela. *A mulher na história da filosofia*: uma análise na perspectiva da corporeidade. 58 . e.d. Maringá: Revista Espaço Acadêmico, 2006.
- BLANCHÉ, Rene. **A Epistemologia**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- BURKE, Peter. **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle;. (org.). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- EGGERT, Edla. Doméstico Espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, Marga J (Org.). **À flor da pele**: ensaios sobre gênero e corporeidade. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: Del Priore, Mary; Bassanezi, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. São Paulo: Vozes, 2000.
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- Jornal Mundo Jovem**: São Paulo, p. 12, ed. 354, março 2005.

MATOS, Marlise. **Teorias de Gênero ou teorias de Gênero?**
Florianópolis: Rev. Estud. Fem. vl.16,n.2,may/aug. 2008.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** São Paulo:
Contexto, 2007.

RABUSKE, Edvino Aloisio. **Epistemologia das ciências humanas.**
Caxias do Sul: EDUCS, 1985.

SAUNDERS, Clare et al. **Como estudar filosofia:** guia prático para estu-
dantes. Porto Alegre: Arned, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica.
Porto Alegre: UFRGS, vl. 20, n.2, jul.dez. 1995.

TIBURI, Márcia Menezes et al. (Orgs.) **As mulheres e a filosofia.** São
Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

Heterossexualidade normal e patológica e homossexualidade mórbida em “a vida sexual” (1901- 1933) de Egas Moniz

Eliza Teixeira de Toledo¹

António Caetano de Abreu Freire Egas Moniz (1874 – 1955), cientista, professor de neurologia, político e ensaísta português é reconhecido, sobretudo, pelo prêmio Nobel de Medicina/Fisiologia a ele concedido em 1949 pelo desenvolvimento da leucotomia². No entanto, daremos aqui atenção a uma de suas primeiras obras, *A Vida Sexual*, composta pelos tomos *Fisiologia* e *Patologia*. Ao primeiro tomo, fruto de seu doutoramento em 1901, seguiu-se o texto sobre as moléstias da vida genésica de homens e mulheres que Moniz utilizou em 1902 nas provas para concurso de professor. As duas partes compiladas renderam 19 edições até 1933, quando o Estado Novo português colocou a obra fora do mercado, “restringindo à venda nas farmácias, e obrigando à justificação do seu levantamento nas bibliotecas públicas” (PINA & CORREIA, 2012: 432).

1 Mestranda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – elizattoledo@gmail.com.

2 Técnica concebida em 1935 – e transformada em lobotomia por Walter Freeman que começará a utilizá-la em 1936 – a leucotomia secciona, na substância branca do cérebro, feixes de associação com centros afetivos diencefálicos. Difere da lobotomia, apesar de os dois termos serem muitas vezes utilizados como sinônimos, sendo essa última uma incisão cirúrgica praticada num lobo dos hemisférios cerebrais. Tanto a primeira quanto a segunda eram práticas neurocirúrgicas, cuja finalidade terapêutica era a modificação de comportamento ou eliminação de sintomas psicopatológicos (MASIERO, 2003).

Para o trabalho em questão utilizaremos uma edição de 1931 da obra, que afirma na “Advertência” que “Poucos livros portugueses tem alcançado a expansão que este obteve em Portugal e no Brasil”, esgotando 23.000 exemplares em nove edições (MONIZ, 1931: 7). Apresentaremos breve análise de dois capítulos do tomo *Patologia – “Heterossexualidade Mórbida”* e “Homossexualidade” – discutindo alguns resultados do trabalho de mestrado “*A Vida Sexual (1901-1933)* de Egas Moniz: um discurso sobre o corpo sexuado e suas patologias”. Visamos aqui promover um exame que abarque algumas das patologias sexuais de homens e mulheres apresentadas na obra moniziana, mapeando um panorama de diversidade sexual a partir de um discurso patologizante.

Compreendemos, antes de tudo, que essa obra de Egas está inserida em um contexto amplo de produção sobre a sexualidade que se desenvolve no ocidente a partir do século XVIII mas, principalmente, no XIX. Assim, Foucault cita entre os focos suscitadores de discursos sobre o sexo nesse contexto

Inicialmente, a medicina, por intermédio das ‘doenças dos nervos’; em seguida, a psiquiatria, quando começa a procurar – do lado da ‘extravagância’, depois do onanismo, e mais tarde da insatisfação e das ‘fraudes contra a procriação’, a etiologia das doenças mentais e, sobretudo, quando anexa ao seu domínio exclusivo o conjunto das perversões sexuais (...) (MONIZ, 1988: 32).

Ressaltamos que essa produção de Egas Moniz se situa na fronteira de associação entre as doenças sexuais e mentais. Assim, o autor explica ao introduzir a patologia da vida sexual que

(...) por vezes entraremos nos francos domínios da psiquiatria, porque tendo os órgãos genitais

uma importante relação funcional com todo o sistema nervoso, é frequente o aparecimento das neuroses e psicoses gerais derivadas de doenças sexuais (MONIZ, 1931: 330).

Essas doenças sexuais representavam um desvio da norma de sexualidade sadia assim definida por Moniz: "São normais as relações entre o homem e a mulher no estado adulto, havendo mútuo consentimento, e sem manifestação de perversão do instinto que domina essas relações" (MONIZ, 1931: 345). Nesse sentido, o autor preocupou-se em determinar ao longo do livro as manifestações perversas do instinto sexual, que nos heterossexuais se manifestavam, por exemplo, em comportamentos sádicos e masoquistas.

Na categorização do sadismo³, Moniz se atem à noção de Krafft-Ebing⁴ de que os atos sádicos seriam mais vulgares nos homens do que nas mulheres, e explica

Nas relações de dois sexos é o homem que escolhe o papel ativo e mesmo agressivo, ao passo que a mulher se limita ao papel defensivo. O homem pretende conquistar e vencer a mulher; esta é, quando mais não seja, obrigada pela decência a pôr-se em defensiva durante algum tempo, o que tem grande importância psicológica.

3 Partindo da definição de Krafft-Ebing de sadismo, Moniz esclarece que o sadista consegue prazer "causando à sua vítima sensação de dor, isto é, no máximo da paixão voluptuosa o indivíduo procura provocar uma dor à pessoa amada que, nos casos de tratar-se de psicopatas e com falta de sentimentos morais que os dominem, podem chegar aos últimos excessos" (MONIZ, 1931: 387).

4 Psiquiatra alemão (1840-1902) que publica em 1886 a obra *Psychopathia Sexualis*, onde sistematiza a partir de concepções médicas perversões como a sodomia, o masoquismo e o fetichismo. Segundo Mário Eduardo Costa Pereira a obra "tornou-se uma espécie de paradigma da apropriação do erotismo humano pelo discurso médico e positivista a partir do século XIX". Torna-se diretor da clínica psiquiátrica do Hospital Geral da Universidade de Viena em 1892 (PEREIRA, 2009: 381).

(...) O sadismo não é por conseguinte senão o exagero patológico de certos fenômenos acessórios da vida sexual que se podem produzir em circunstâncias normais sobretudo no homem (MONIZ, 1931: 387).

Esse neurologista português afirmava que o *homem normal* quase sempre apresentava pequenos episódios de sadismo durante a vida, enquanto essas manifestações seriam raríssimas na mulher. Mais recorrente nela seria o aparecimento do masoquismo⁵, que não era “senão o agravamento daquela passiva subjugação em que se coloca junto ao homem”, sendo, portanto, nesses casos, “difícil marcar os limites entre o que é normal e o que deve considerar-se patológico” (MONIZ, 1931: 414).

Para os dois casos, percebemos uma essencialização do que é ser homem e ser mulher construída a partir de um discurso de comportamentos patológicos compreendidos como exageros de condutas consideradas normais. No caso do sadismo, chama-nos a atenção a afirmação de que o homem pode manifestar-se sádico em alguns momentos sem que seja considerado necessariamente um desvio à norma. A violência sexual masculina contrapõe-se à submissão feminina, tão intrínseca à mulher que torna difícil determinar em que ponto deve ser considerada doentia.

Se para Moniz sadismo e masoquismo são gradações patológicas de instintos sexuais normais, uma categoria de doença sexual encontra-se na contramão do modelo pressuposto como sadia para as mulheres e homens: a prostituição. Ao abordar a prostituição masculina, assunto que recebe breve atenção na obra, ele escreve que

É esta prostituição uma das maiores vergonhas do nosso século e contra a qual os psiquiatras, e em especial os governos, deviam empregar todas as armas e a fim de a exterminar de vez.

5 Define masoquismo como “emprego da crueldade e da violência sobre si mesmo para provocar a voluptuosidade”. Seria, nesse sentido, o inverso do sadismo (MONIZ, 1931: 408).

Para vergonha de nossa civilização basta a prostituição feminina que, com todos os seus vícios, policiada ou particular, imensos prejuízos tem causado às atuais gerações (MONIZ, 1931: 460).

Sobre essa última, no entanto, Moniz lega bastante atenção, desenvolvendo o tópico em doze páginas. Assim como Cesare Lombroso⁶, defende a ideia que deveria ser tomada sem exagero, de que “há prostitutas natas, como há criminosos natos” (MONIZ, 1931: 373). Em determinados casos, as prostitutas seriam para ele degeneradas e loucas morais, tendo a hereditariedade importante peso na etiologia. Esclarece que algumas mulheres procuravam a prostituição levadas “pela educação e pelo exemplo, pelo pouco amor ao trabalho e acossadas pela fome” (MONIZ, 1931: 368), mas que

se certo número dessas infelizes pudessem ser arrancadas à sua vida e entregues a uma existência normal, desde que alcançam um ganha pão que lhes assegurou a subsistência, a maior parte teria voltado, ao fim de certo tempo, a mergulhar-se na prostituição que lhe obrigaram a deixar (1931: 368).

Moniz utiliza a classificação das prostitutas de Paulino Tarnowsky⁷, que as divide em dois grupos: aquelas em que há enfraquecimento de inteligência e outras de anormalidade psíquica ligada

6 Psiquiatra, cirurgião, antropólogo e criminologista italiano, Lombroso (1835-1905) defendia a teoria do “criminoso nato”, classificado a partir de características somáticas.

7 Médica russa que desenvolveu trabalhos na área de psiquiatria e craniologia. Seu trabalho *Étude anthropométrique sur les prostituées et les voleuses* (1890) se dedica à classificação somática das prostitutas.

8 Moniz escreve Paulino Tarnowsky, e não Pauline Tarnowsky, ao se referir a ela em sua obra.

à constituição neuropática. Dentro do segundo grupo, Moniz aprova a subdivisão entre histéricas e impudicas, e sobre essas últimas afirma

Nestes casos especiais de prostituição, trata-se mais de um desvio moral que dum desvio sexual. E tanto que por vezes se encontra a precocidade de prostituição moral acompanhada da mais escrupulosa virgindade. Geralmente mentirosas e egoístas, nem sequer chegam a apresentar esse sentimento inerente a todas as mulheres, e que se encontra em quase todas as outras prostitutas, por vezes até com a mesma intensidade que se encontra nas mulheres normais: - o amor maternal (MONIZ, 1931: 381).

As impudicas seriam assim desprovidas de um elemento fortemente constitutivo do comportamento feminino, a maternidade, que mesmo outras prostitutas, segundo Egas, possuiriam. Dessa forma, rompiam de maneira radical com a determinação moniziana exposta no preâmbulo da obra, de que “O homem é essencialmente sexual, a mulher é essencialmente mãe” (MONIZ, 1931: 5). Representariam o oposto da mulher normal, que caminharia sempre para a concretização da maternidade, da procriação. Moniz partilha da idealização da mãe e da associação da maternidade com a feminilidade, qualidades que para Anthony Giddens “estavam impregnadas de concepções bastante firmes da sexualidade feminina” a partir de fins século XVIII (MONIZ, 1993: 54).

Percebemos que Moniz caminha na direção da essencialização da mulher como projenitora, cuja sexualidade deveria ser regulada dentro do casamento. A prática sexual feminina que fugia da intenção reprodutiva era por ele vista como patologia. Em um momento de questionamentos do papel submisso da mulher dentro da relação matrimonial e debates em torno do divórcio que se dão em Portugal, (SANTANA & LOURENÇO, 2011), o médico português estaria entre as vozes que

procuravam reafirmar a importância individual e social do matrimônio através da união dos indivíduos em um relacionamento heterossexual.

Ainda em relação à análise da prostituição, vimos que Moniz ressalta o caráter hereditário que impulsionaria as mulheres a esse modelo negativo de vida, indicando a dificuldade de abandonar definitivamente a “prática” por mulheres que uma vez haviam a ela recorrido. Ao abordar a homossexualidade, no entanto, o médico defende, além de seu caráter congênito, a inclinação para esse tipo mórbido adquirido por processos educativos. Nesse sentido, critica o niilismo da teoria hereditária que por vezes, segundo ele, “tem a vantagem de deixar tranquilos os homossexuais a fim de não procurarem tratamento para esta doença” (MONIZ, 1931: 470).

Assim, para a prostituição, “um fato monstruoso, incompreensível e degradante”, a sugestão poderia ser um tratamento vantajoso nas “doentes inteligentes” (MONIZ, 1931: 367). Mas Moniz afirma que “Casos há porém em que o mal é incurável” (MONIZ, 1931: 386). Essa observação em relação à terapêutica – a impossibilidade de cura – não foi feita em relação ao masoquismo e sadismo⁹ nem em relação à homossexualidade (apesar de, nesse último caso, defender que mesmo após a cura do paciente, o médico deveria inculcar-lhe o “dever moral” de não ter descendentes) (MONIZ, 1931).

Importante ressaltar naquele momento as teorias eugenistas¹⁰ possuíam bastante força em Portugal. Júlio Dantas, que seria ministro da Instrução Pública em 1920, propôs no ano anterior, na obra *Espadas e Rosas*, “a introdução do exame pré-nupcial, a proibição do

9 A terapêutica indicada nos dois casos era “A sugestão em vigília, a psicanálise e a sugestão hipnótica”, também procedimentos indicados para a cura da homossexualidade. Nesse ponto ressaltamos absorção dos trabalhos freudianos por Moniz. Egas é, segundo Alírio Queiroz a primeira personalidade portuguesa de “expressivo vulto” que dissemina em Portugal as ideias do “Mestre de Viena” (QUEIROZ, 2009: p. 38), ideia também defendida por Sophie Maurissen e Mário Eduardo Costa Pereira (MAURISSEN & PEREIRA, 2012).

10 Segundo Patrícia Ferraz de Matos, posteriormente ao evolucionismo, emerge a eugenia no século XIX, “uma prática ou movimento social, que procurava alcançara melhoria das qualidades físicas e morais de gerações futuras, principalmente pelo controle do matrimônio” (MATOS, 2010: 90).

casamento entre doentes de corpo e de espírito e o isolamento de indivíduos perigosos para a raça” (MATOS, 2010: 93). Mendes Correia, médico e antropólogo português, apresenta ao Congresso Nacional de Medicina em 1927 uma intervenção propondo, entre outras medidas, a esterilização e o neomaltusianismo em casos de “grandes taras e doenças profundas”, a regulamentação sanitária do casamento, e a luta contra fatores disgenizantes, como o alcoolismo, a imoralidade e a prostituição (MATOS, 2010: 93).

No que dizia respeito à homossexualidade, tanto a feminina quanto a masculina eram para, o autor, passíveis de tratamento clínico e cura. Percebemos que Moniz está inserido em uma notável gama interdisciplinar de médicos, juristas, psiquiatras e peritos criminais, que apoiados em argumentos legitimados como científicos

compuseram um vasto discurso sobre diagnóstico, etiologia e capacitação para a ‘cura’ desta condição. O objetivo era readequar ao padrão hegemônico o que era nomeado como desvio, inversão, vício, degeneração, desequilíbrio endócrino, psicopatia, depravação, corrupção psicológica e perversidade de ordem sexual (RODRIGUES, 2012: 365).

A partir de confissão¹¹ do paciente conseguida pelo médico, este último deveria sempre se orientar pela ambição de “transformar os doentes em homens sadios e prestantes à sociedade”. Reforça que, apesar da “repugnância” da doença, o médico que entraria para a prática clínica não deveria ter repugnâncias. (MONIZ, 1931: 495). Segundo Moniz

11 Para Michel Foucault os discursos que se instauravam no século XIX em busca da verdade sobre o sexo utilizavam-se da confissão a partir de “esquemas de regularidade científica” (FOUCAULT, 1985: 64). Os efeitos dessa confissão eram “recodificados na forma de operações terapêuticas, rompendo com as noções de culpa e pecado para adentrar no regime do normale patológico, onde o sexo é compreendido como um campo de alta fragilidade mórbida (FOUCAULT, 1985: 66).

A inversão sexual é uma doença tão digna de ser tratada como qualquer outra. E é uma doença porque a noção de saúde, seja ela qual for, deve forçosamente envolver a existência de fatores psíquicos e físicos necessários para a conservação do indivíduo e da espécie (MONIZ, 1931: 495).

Mas quem seriam esses indivíduos “doentes”? Moniz procura detalhar comportamentos que possibilitariam a identificação desses sujeitos, que se excitavam genésicamente com pessoas do mesmo sexo (MONIZ, 1931: 417). Foca seu estudo em homossexualidade masculina e feminina separadamente, mas com algumas intersecções importantes de serem aqui ressaltadas.

Em relação aos “invertidos” que se juntavam em *ménage* masculino, Moniz afirmava que os papéis distribuía-se da mesma forma que em um “casamento real”. Logo, a um caberia “o papel obediente e subordinado da mulher”, enquanto o outro seria aquele que “dirige, manda e governa com característica de virilidade dum heterossexual” (MONIZ, 1931: 436).

Existiriam, no entanto, algumas características gerais definidoras do comportamento dos homens homossexuais, como a preferência em se falar de assuntos relacionados a amor e ciúme, ao invés de se preocuparem com temas como política, negócio e ciência, como os “homens normais” (MONIZ, 1931: 444). Dedicariam-se a profissões apanágio das mulheres, tornando-se alfaiates, cabelereiros, floristas, atores, cozinheiros e escritores (MONIZ, 1931: 438).

Veria-se também na constituição patológica das mulheres homossexuais a aversão a atividades consideradas eminentemente femininas, como a dedicação ao piano e costura. Ao invés disso, a lésbica admiraria “as másculas mulheres da história ou as que, na sua época, se salientaram pela inteligência e atividade” (MONIZ, 1931: 463). Repugna-lhe, assim como à prostituta impudica, a ideia de maternidade, compreendendo apenas o “amor estéril” (MONIZ, 1931: 463).

O discurso de Moniz sobre a homossexualidade, ressoante com uma bibliografia mais ampla com a qual dialoga e sob o estatuto legitimador da ciência, contribui para a noção de que

De um lado, o feminino é a grande ameaça à heterossexualidade do homem; cada época define a categoria do risco, mas o feminino é sempre a ameaça ao homem. Por outro, a masculinidade é interdita à mulher, pois a mulher no lugar do homem é o ‘mundo às avessas’, a ordem corrompida, a natureza ultrajada. Portanto, homens homossexuais rebaixam seu sexo escolhendo estar abaixo de outros homens; e as mulheres lésbicas, por sua vez, usurpam um poder que não lhes pertence, e ao qual sequer podem usar, já que são desprovidas dos meios da consumação da masculinidade (TORRÃO FILHO, 2005: 143).

Informava, no entanto, que havia menos casos de homossexualidade feminina do que de uranismo (termo utilizado na maior parte do texto para se referir à homossexualidade masculina). Justifica informando que “a vida da mulher, por mais que pretendamos investigá-la, foge à nossa observação, quer pelas conveniências sociais, quer ainda pela falta de sinceridade nas suas confidências sobre tais assuntos” (MONIZ, 1931: 461).

A historiadora Rita de Cássia Colaço Rodrigues (2102: 375) aponta entre as circunstâncias históricas que promoveriam o menor conhecimento das práticas homossexuais femininas, a sua circunscrição em espaços privados, sendo as mulheres concebidas como objetos de disciplinarização – ora vistas como “portadoras de uma natureza intrinsecamente maligna”, ora como “símbolo santificado da maternidade”. O tabu sobre o prazer sexual e a não compreensão de possibilidade do mesmo na mulher sem a presença do falo seriam outros pontos que

permeariam a falta de documentação sobre essa prática feminina. Cabe ainda destacar, segundo a mesma autora, que

encontrando-se alijadas do poder, percebidas e representadas como seres inferiores e incompletos, às mulheres resultava sinal de prudência e bom senso manter determinados costumes e especificidades a abrigo da curiosidade desqualificadora e punitiva dos homens – senhores de todo poder (RODRIGUES, 2012: 375).

Para o historiador Manuel Correia, a obra *A Vida Sexual* – com atenção as noções de sexualidade, instinto e mulher nela contidas – deve ser lida sob a luz de preocupações finisseculares com a degenerescência das raças e com o controle social que “se centrava na vigilância dos costumes, na regulação familiar e no policiamento dos desejos” (2010: 274). Refletiria, nesse sentido, um pensamento conservador dominante, abordando de maneira ousada um tema tabu imbuído do caráter progressista “de que se revestia a doutrina da contracepção, apelidada na época, pelas suas interações com a planificação demográfica, o neomalthusianismo¹²” (CORREIA, 2010: 274). Em relação à defesa de práticas neomalthusianas em prol de princípios eugenistas, Moniz sofreu críticas diante da situação de decrescimento populacional em vários países europeus. Por isso explica

que o decrescimento da população em algumas nacionalidades não é apenas devido às práticas

12 É importante aqui ressaltar um exemplo de defesa neomalthusiana por parte de Moniz. Apesar de todo valor por ele atribuído à educação como fator de “risco” para o desenvolvimento homossexual nos indivíduos, e a preocupação em se refutar uma teoria que explicasse a homossexualidade exclusivamente pelo viés congênito, ao fim de sua exposição o médico afirma que “juntamente com o tratamento deve o médico inculcir-lhe [*ao homossexual*] o dever moral de não ter descendência. Eis um caso em que se deverão impor as práticas neomalthusianistas” (MONIZ, 1931: 498).

malthusianistas, que apesar das acusações que sobre elas recaem, são as que menos contíbuem para esse terrível efeito. (...) O extenuamento e o definhamento das sociedades é devido a um conjunto grande de circunstâncias que especialmente se reúnem nas taras que pesam sobre as sociedades cultas (MONIZ, 1931: 425).

Defendendo o uso de métodos neomalthusianos, Moniz visava a restrição da reprodução dos indivíduos que espalhavam nas sociedades suas “taras” e contribuíam para degenerescência da nação. Vemos nessa obra moniziana a classificação de modelos de sexualidade considerados patológicos, desqualificados na medida em que “Estar doente significa ser nocivo, ou indesejável, ou socialmente desvalorizado” (CANGUILHEM, 1978: 93). Essas condutas sexuais legitimariam intervenção dos médicos que afirmavam – do seu lugar de fala considerado neutro, porque científico – o que seria também um modelo de sexualidade sadia, construída a partir da diferenciação de instintos sexuais de homens e mulheres e de enunciados pautados em princípios moralizantes. Assim, a medicina – ocupando-se da sexualidade como a psiquiatria e a justiça penal – cedia subsídios ao controle social que se desenvolvia em torno dela. Filtrando a sexualidade de casais, pais e filhos, a ciência médica prevenia perigos “solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas” (FOUCAULT, 1985: 32).

Acreditamos que a análise de discursos científicos a partir de um viés de gênero – e ressaltamos, aqui, dos discursos médicos – é um caminho profícuo de análise histórica. Sobretudo porque consideramos que esses discursos corroboram com a “naturalização” de comportamentos e papéis sociais considerados inerentes a homens e a mulheres – como a violência masculina e a submissão feminina do ponto de vista físico e intelectual. Desse modo, concordamos com Amílcar Torrão Filho, que defende que

A história e as ciências humanas em geral podem dar às ciências da natureza e exatas uma dimensão ética e uma compreensão histórica, que podem evitar transformar suas descobertas em ideologias de controle ou em falsas compreensões da natureza humana, daí a importância de uma maior interação entre elas (FILHO, 2005: 151).

Podemos pensar, ainda em relação à(s) ciência(s), em que medida vemos rompimentos e continuidades de discursos que ainda procuram nos corpos e na sexualidade de homens e mulheres elementos que determinariam sua atuação na sociedade. Acreditamos, assim, na importância do exame histórico do trabalho de desistorização que, segundo Pierre Bourdieu, produz e reproduz a “diferenciação a qual os homens e as mulheres não param de ser submetidos e que os leva a se distinguir se masculinizando ou se feminilizando” (BOURDIEU, 1998: 116). Assim, esse exame

deveria principalmente se preocupar em descrever e analisar a (re)construção social sempre recomeçada de princípios de visão e divisão geradores de “gêneros” e, mais largamente, diferentes categorias de práticas sexuais (heterossexuais e homossexuais sobretudo), a heterossexualidade sendo construída socialmente e socialmente constituída em padrão universal de toda prática sexual “normal”¹³ (BOURDIEU, 1998: 116).

A produção e reprodução dessas diferenças no corpo sexuado atribuem, historicamente, padrões normativos para o modelo dos dois

13 Tradução livre a partir da obra *A Dominação masculina* (Paris: Éditions du Seuil, 1998).

sexos¹⁴. Na construção desse modelo de diferença sexual a partir do século XVIII, a ciência emprestou seu prestígio para a “descoberta” de dessemelhanças biológicas que não podem ser compreendidas fora do contexto de disputa em torno de papéis de gênero que se intensificam entre meados do século XIX e início do século XX (LAQUEUR, 2004). As reivindicações de mulheres por participação política e maior autonomia na esfera privada que se difundiam em diversos movimentos europeus naquele momento – sob a legenda do feminismo ou não – chegaram também à Portugal (SANTANA; LOURENÇO, 2011). Como em diversos países daquele continente, as reclamações dessas mulheres deparavam-se com discursos médicos e legais que encontravam em seus corpos – precisamente, em seu sexo – elementos como o instinto e os órgãos sexuais que lhes atribuiriam um caráter passivo por natureza, a concretização da maternidade como finalidade biológica e o cuidado com o lar.

E, no entanto, se o corpo feminino era lugar por excelência da construção da diferença sexual (LAQUEUR, 2001; MARTINS, 2004), ela ultrapassou esse corpo, e na lógica heterossexual de complementaridade dos opostos, serviu de espelho para a percepção médica da homossexualidade, na qual o desejo sexual é compreendido como identidade de gênero. O modelo dos dois sexos era a matriz da normalidade e orientava mesmo as concepções patológicas que eram construídas em torno da “inversão” dos papéis sociais e sexuais atribuídos aos dois sexos.

Como bem nos atenta Susan Paulson, o corpo biofísico influencia a experiência de cada indivíduo, assim como o papel sociocultural de cada

14 Em seu estudo sobre gênero e sexo *Inventando o Sexo – Corpo e gênero dos gregos a Freud* (2001), Laqueur defende que a partir de meados do século XVIII deixam de servir de base explicativa da relação feminino/masculino argumentos transcendentais e costumes anteriormente aceitos, entrando em foco o corpo, especificamente o sexo biológico, para a construção de novas interpretações e justificativas. A relação entre o sexo masculino e feminino, construída a partir de então sobre a noção de “dimorfismo” radical entre os dois, romperia com o “modelo do sexo único”, onde o corpo sexuado feminino era concebido como a versão imperfeita do homem. Esse modelo teria suas origens na teoria do calor vital legada por Aristóteles e Galeno, onde os órgãos sexuais femininos seriam os órgãos sexuais masculinos invertidos, por faltar à mulher calor suficiente para exteriorizá-los como o homem. (MARTINS, 2004: 27).

pessoa influi em seu corpo (PAULSON, 200). Nessa dupla influência, a interiorização de discursos sobre a diferença biológica – que ganha novas roupagens no século XX, como nas pesquisas sobre os cromossomos e os hormônios – não afetam os corpos apenas no sentido de adequação a um modelo heteronormativo, mas na absorção de padrões patológicos que nascem com ele. Problematizar sua construção a partir dos discursos científicos e diante do contexto sociopolítico no qual emergem é buscar a desistorização de uma organização sexual da sociedade que adquiriu um caráter “natural” e a-histórico a partir de contribuições de diversas esferas na cultura ocidental, sendo a(s) ciência(s) uma delas. O estudo histórico da obra *A Vida Sexual* procura, em alguma medida, contribuir com essa desistorização.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *La Domination masculine*. Paris: **Éditions** du Seuil, 1998.

CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

CORREIA, Manuel da Encarnação Simões. *Egas Moniz: Representação, Saber e Poder* (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15509>

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade – Sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.

LAQUEUR, Thomaz. *Inventando o Sexo – Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MARTINS, Ana Paula Vosne. *Visões do Feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

MASIERO, André Luis. A lobotomia e a leucotomia nos manicômios brasileiros. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 09 set. 2012.

MATOS, Patrícia Ferraz de. “Aperfeiçoar a “raça”, salvar a nação: eugenia, teorias nacionalistas e situação colonial em Portugal”. In: *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, V. 50, 2010.

MAURISSEN, Sophie; PEREIRA, Mário Eduardo Costa. O conflito sexual infantil abordado de um ponto de vista psicanalítico por Egas Moniz, o pai da psicocirurgia. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo, v. 15, n. 3, Sept. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30 mar. 2013.

MONIZ, Egas. *A Vida Sexual*. Lisboa: Casa Ventura Abrantes, 1931.

PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In: *Coletânea gênero plural*. ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brønstrup (Org.). Curitiba: UFPR, 2002.

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. Homofilia e homossexualidades: recepções culturais e permanências. *História*, Franca, v. 31, n. 1, Junho 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742012000100018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742012000100018>.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 24, Junho

2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332005000100007>.

PINA, Madalena Esperança; CORREIA, Manuel. Egas Moniz (1874-1955): cultura e ciência. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, Junho 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 04 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702012000200005>.

QUEIROZ, Alírio. *A Recepção de Freud em Portugal (1900-1956)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

SANTANA, Maria Helena; LOURENÇO, Antônio Apolinário. No leito. Comportamentos sexuais e erotismo. In: MATTOSO, José; VAQUINHAS, Irene (Org.). *História da Vida Privada em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2001.

A autonomia intelectual feminina enquanto elemento catalisador para a desierarquização no âmbito da C&T: acessibilidade e socialização

Mariane Camargo D'Oliveira¹
Maria Aparecida Santana Camargo²

Introdução

À medida que se pretende reflexionar a respeito do discurso falacioso construído no sentido de que as mulheres não foram – e ainda não o são, em grande medida – produtoras de Ciência & Tecnologia (C&T), é necessário compreender que o processo de naturalização das relações sociais se fundamenta em determinadas concepções sócio-históricas que contribuem para perpetuar a discriminação de gênero ainda existente, justificando e reforçando a subalternidade feminina. Decorrem daí estereótipos que se mitificam, os quais atribuem às mulheres variáveis como a falta de racionalidade, a passividade, a ausência de objetividade, a

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE-RS. Docente do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ-RS). Integrante do GPEHP da UNICRUZ. Advogada. / maricamargod@gmail.com

2 Doutora em Educação (UNISINOS-RS). Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos (GPEHP) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Docente do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da UNICRUZ. / cidascamargo@gmail.com

dependência e a emotividade, fatores prescindíveis para se fazer ciência, já que as qualidades “necessárias” são as masculinas. O perfil feminino foi moldado, então, a partir da ideia de fraqueza intelectual e de distinção também quanto às características psicológicas.

Assim, neste campo cognoscente, a segregação institucional da mulher foi desde sempre acompanhada por teorias que pretendiam alicerçá-la sob um suposto embasamento científico, resultado da inculcação do mito de que as mulheres são inaptas para o âmbito científico e tecnológico, visualizado como uma atividade intelectual sofisticada e para poucos. Sustentada por estas premissas, a presente investigação busca analisar os processos pelos quais a inserção feminina na conjuntura da C&T sempre foi mais limitada, como consequência da discriminação de gênero, em que o produto do intelecto feminino, por vezes, foi secundarizado.

Pretende-se realizar um delineamento neste campo de produção do saber partindo da noção de que ainda se está inserido em um contexto sociocultural excludente e preconceituoso, o qual rotula o conhecimento científico-tecnológico como essencialmente masculino, elitizando-o e estratificando-o. É mediante a conscientização dos sujeitos de que o saber perpassa pelo poder, sendo um dos meios de emancipação e de autonomia intelectual, que se pode (re)pensar a acessibilidade e a popularização da C&T e, por conseguinte, a socialização deste conhecimento.

2 Desfragmentando os estereótipos sexistas

O processo de naturalização das relações sociais se fundamenta em determinadas concepções que contribuem para perpetuar a discriminação de gênero ainda existente. Uma delas consiste em justificar e reforçar a inferioridade das mulheres pelas diferenças inerentes, sendo definidas tão somente como reprodutoras e, por isso mesmo, subalternizadas. Isto porque os estereótipos sexuais, presentes desde o momento do nascimento, associam aos homens características como a racionalidade, a dominação, a independência, a frieza e a objetividade, enquanto que às mulheres são assimilados atributos como a irracionalidade, a passividade, a dependência, a ternura, a emotividade e a subjetividade.

Tais variáveis, comumente consideradas como “femininas”, opostas às “masculinas”, são subvalorizadas e constituem um obstáculo para o prosseguimento de uma carreira científica, visto que as qualidades ditas “necessárias” para se fazer ciência são as “masculinas”.

Segundo explicam García e Sedeño (2006), a própria organização da C&T ocidental era profundamente sexista ao ser construída sob valores de dominação e controle tipicamente masculinos. Por outro lado, certos avanços e descobertas da C&T manifestavam importantes preconceitos de gênero e contribuíam para dotar de cientificidade teorias sobre a inferioridade intelectual da mulher ou seus papéis sociais subordinados. Desse modo, durante os anos 1970, no auge das crenças sobre o determinismo biológico na Psicologia e na Biologia, o estudo das diferenças sexuais em habilidades cognitivas e das doutrinas sociobiológicas foi um dos objetos da crítica feminista. Associado a este pensamento de distinção inata estava, inclusive, o argumento da eficácia social da mulher mãe e esposa, a qual, somente através do desempenho destes papéis, poderia se realizar pessoal e profissionalmente.

Logo, adentra neste contexto o sistema sexo-gênero, ao se levar em consideração que a crítica feminista da ciência, a partir de 1970, foi sobejamente influenciada pelos estudos de gênero e pelos estudos sociais das ciências. A respeito disso, Tabak (2002) afirma que o debate sobre a participação feminina em carreiras científico-tecnológicas foi se intensificando e teve seu ápice na IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing (Pequim), na China, no ano de 1995.

As décadas que se seguiram, em razão das lutas mais empenhadas, principalmente dos movimentos feministas, devido à inserção de mais mulheres nas universidades e de um maior interesse em promover discussões e fomentar investigações concernentes à temática, foram de extrema relevância para as causas femininas, de maneira especial no combate à extinção de todo e qualquer modelo sexual na educação, que contribuiu durante muito tempo para reproduzir as desigualdades, como forma de manter os papéis estabelecidos e perpetuados.

É necessário salientar, neste ponto, que ao longo da vida há modificações, em virtude da socialização diferenciada, em homens e mulheres,

gêneros socialmente construídos. Nessa direção, conforme esclarece Kirkwood (1987), *“si estas especificidades de discriminación de la mujer son construidas social y culturalmente, entonces, pueden y deben ser modificadas cultural y socialmente. No abandonar nuestro sexo, sino desconstruir nuestro género”*.

“A ideologia de gênero é, portanto, modelada pelas experiências e práticas da vida cotidiana e nelas está enraizada”, consoante elucida Scott (1989, p. 21-22). É na interrelação entre as identidades sociais, que vão se afirmando de acordo com as práticas culturais de cada conjuntura, que se deve analisar a perspectiva de gênero. Através deste ponto de vista, Touraine (2010, p. 47) esclarece que é mister “afastar toda referência a uma forma ideal ou qualquer palavra com a qual a nomeamos”. Relativo a esta visão e como corolário, “é possível mudar a forma como nos nomeamos, nos hierarquizamos e, muitas vezes, reproduzimos uma dominação que é fundamentalmente masculina”, como aduzem Vianna e Silva (2008, p. 07).

Pode-se verificar, por conseguinte, que os sujeitos se encontram em constante formação e reformulação, visto que “a construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens e entre mulheres e homens”, de acordo com a concepção de Saffioti (1992, p. 211). É notório, contudo, que o poder está subjacente nestas interações sociais, porquanto, em conformidade com o que salienta Perrot (2010, p. 167), “o poder dos homens sobre as mulheres foi a base sobre a qual o patriarcado permeou a esfera público-privada de dominação”.

Primordialmente como resultado da inculcação de predominantes valores masculinos, tem-se a invisibilidade da presença das mulheres na história como protagonistas e produtoras de saber, constatando-se que a discussão feminina sobre C&T inicia com o reconhecimento da escassez de mulheres nas ciências e ascende até questões de transcendência epistemológica, ou seja, acerca da justificativa do conhecimento tecnocientífico e do papel do sujeito cognoscente. Esse desenvolvimento histórico não deve ser visto como um processo de “superação”, uma vez

que os estudos de inclusão/exclusão continuam cumprindo uma função crucial para todo o espectro de análise sobre gênero e atividade científico-tecnológica.

Sob este prisma, o discurso sobre “consequências” e “aplicações” parece considerar que a pesquisa e a inovação tecnológica são puras e livres de valores, separáveis de seus usos sociais, os quais podem ser benéficos ou prejudiciais. Isto frequentemente oculta o fato de que os desenvolvimentos tecnológicos trazem imperativos ou desejos sociais, já que a conexão entre sociedade e C&T é um caminho de mão dupla. Ocorre que as análises sobre linguagem e metáforas científicas mostram a possibilidade de detectar preconceitos sexistas ou androcêntricos na “boa ciência” e em áreas desta atividade que não se relacionam diretamente com discussões de gênero. A coexistência histórica entre os ideais culturais de masculinidade e as concepções convencionais do conhecimento e da razão, assim como a presença da ideologia de gênero em ciência estabelecem interessantes questões epistemológicas acerca do papel do sujeito cognoscente e da objetividade e da neutralidade na investigação científica, segundo o que referem García e Sedeño (2006).

Perfilhando este entendimento, para Santos e Tosi (2006), a tendência dessas dicotomias sexuais foi a de associar, cada vez mais, a ideia de elemento ou princípio passivo com passividade e esta com debilidade física, intelectual ou moral, enquanto o princípio ativo ligava-se ao pensamento de atividade, vigor, força física, intelectual e moral, assim como criatividade. Além disso, as mulheres foram consideradas as depositárias quase absolutas do princípio passivo, o que contribuiu para forjar a noção de natureza feminina como uma entidade biológica perfeitamente diferenciada.

Reforçando tal compreensão, Keller (1985) corrobora que o item mais crucial para uma perspectiva feminista das ciências é a mitificação do conhecimento, profundamente enraizada, que situa a objetividade, o raciocínio e a mente na esfera masculina, e a subjetividade, emoção e a natureza na feminina. Nesta divisão do trabalho emocional e intelectual, as mulheres têm sido as guardiãs do pessoal, do sentimental, do privado,

enquanto que a ciência – o reino do impessoal, do racional e do público – tem sido exclusivamente concedida aos homens.

Em contrapartida, é necessário levar em conta que as mulheres produziram C&T desde os tempos pré-históricos, mormente porque alguns estudos sugerem que foram elas as primeiras a utilizar a coleta e a se ocupar com o processamento e o armazenamento dos alimentos de origem vegetal. *A posteriori*, em que pese a sociedade greco-clássica tenha desenvolvido, sobremaneira, a investigação intelectual e filosófica, as mulheres ficaram escondidas nestes espaços do saber. No Império Romano, de igual modo, imperou o patriarcado, sendo que, na Idade Média, muitos dos escritos femininos foram censurados pela Igreja católica, como apontam Kramer e Sprenger (2014). No entanto, estas questões não significaram que as mulheres não tenham produzido C&T neste transcurso temporal.

Isto conduz à conclusão, por ora, de que as mulheres demonstram que querem mudanças, uma vez que estão – e sempre estiveram – presentes na construção do conhecimento, atuando em todas as áreas do saber, com maior ou menor inserção. No entanto, é indispensável ponderar que há ainda pouca visibilidade em relação à perspectiva de gênero no sistema científico e nas tecnologias de ponta, visto que inexistente uma preocupação manifesta e efetiva em desvelar a presença feminina nestas dimensões. Sendo assim, faz-se necessário alertar que é através do olhar dos interessados na problemática proposta que se pode encontrar a mulher onde os números insistem em demonstrar sua ausência. Somente a partir do reconhecimento da capacidade feminina na produção científico-tecnológica que se pode garantir às mulheres o devido e reivindicado espaço cognoscente.

3 Feminilizando a Conjuntura da C&T

A história das mulheres tecnólogas tem seus próprios problemas e dificuldades. Entre eles, está o ocultamento sistemático de sua atuação que, em muitos casos, foi promovido pela legislação sobre patentes. Ao não ter o direito de propriedade, é o pai, o marido, o irmão ou algum

outro homem que aparece nos registros de patentes como responsável por invenções feitas por mulheres. Por outro lado, a história da tecnologia passou muito substancialmente sobre o âmbito privado, quer dizer, o conjunto do “feminino” propriamente dito, no qual se utilizavam, e ainda se usam, tecnologias próprias das tarefas tradicionalmente determinadas pela divisão sexual do trabalho, tendo como consequência que inventos relacionados com a esfera doméstica e da criança, e realizados por mulheres, não fossem contados como desenvolvimentos “tecnológicos”, em consonância com o aludido por Sedeño (1998).

Essa segregação não se deve à falta de interesse das mulheres pela ciência, mas obedece à condição de institucionalização, no sentido de que as normas institucionais não devem entrar em conflito com os valores sociais, os quais, nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, eram política e ideologicamente masculinos. A institucionalização tecno-científica parecia haver, portanto, legitimado a exclusão da mulher. Com o nascimento da ciência moderna se repete – e se poderia concluir, que a partir daqui se consente – a seguinte norma dupla: a mulher é admitida na atividade científica praticamente como igual até que esta se institucionalize e profissionalize; e a condição feminina em determinada ocupação científica é inversamente proporcional ao prestígio dessa atividade (à medida que a notoriedade do campo aumenta, o papel da mulher diminui), como esclarecem García e Sedeño (2006).

Focalizando neste caminho, é oportuno salientar que os estudos sobre gênero e ciências, história de mulheres e ciências, estudos feministas das ciências vêm se consolidando enquanto campos disciplinares há muitos anos, particularmente nos Estados Unidos, mas também na Inglaterra, França e em outros países europeus. Conta inclusive, desde 1981, com um Comitê Internacional sobre Mulheres em Ciência, Tecnologia e Medicina, como parte da *International Union of History and Philosophy of Science (IUHPS)*. Já no âmbito das discussões relacionadas às teorias feministas dos movimentos da década de 1970, embora não ainda voltadas para análises críticas das práticas em ciências naturais, a relação *gender and science*, que se desdobraria em um abrangente

campo de estudos, surgiu pela primeira vez em 1978, como título de um artigo de Evelyn Fox Keller (1995).

Há, porém, uma dispersão das publicações referentes a esta inter-relação entre gênero e ciência, pois a história feminina da ciência é pouco explorada por pesquisadores. Conforme constata Goulart [et. al.] (1991), não se pode atribuir a escassez de mulheres em atividades de alto nível unicamente à discriminação direta e ostensiva ou a qualquer outra causa simples. Existem fatores de natureza psicossocial, econômica e biológica, independentes do grau de desenvolvimento econômico dos países. Antes de mais nada, uma visão histórica do papel da mulher, nos seus aspectos relativos à ciência, será útil no entendimento, lembrando-se que, na história da humanidade, contada pelos grupos dominantes, a história da mulher é, muitas vezes, invisível, embora sua constante presença nos espaços socioculturais.

Examinando estas variáveis, para feminilizar o contexto da C&T, é indispensável considerar que o conhecimento é sempre “situado”, utilizando-se a expressão de Haraway (1991). Isto quer dizer que o saber está condicionado pelo sujeito cognoscente e sua situação particular (espaço-temporal, histórica, social, política e cultural). Os padrões de explicação são sempre contextuais, ao se levar em conta que noções como conhecimento, justificação e objetividade se revolucionam e se transformam, de acordo com o esclarecimento feito por García (1997). O “olhar científico” é afinado, assim, com a ideia de que se vê sempre de algum lugar. Sempre se enxerga sob um certo ponto de vista, o qual é baseado no corpo, na história e na cultura. O mundo nasce através do processo de se ir vendo. É claro que não se vê apenas com os olhos. Haraway (1988) afirma, inclusive, que a visão é sempre uma questão do poder de ver e que a ótica é uma política de posicionamento. Você vê de um certo ponto. Não é possível, portanto, estabelecer uma posição total, completa. Isso significa que a única maneira de alcançar uma visão mais abrangente é a partir de se estar numa localidade em particular. Desse lugar a visão é parcial. E, então, é do conjunto de conhecimentos parciais, que são problemáticos, contingentes e inacabados, que se pode visualizar uma perspectiva privilegiada de conhecimento.

Estudos deste tipo, preocupados em revelar as questões de gênero envolvidas nas práticas tecnológicas, políticas e econômicas mais abrangentes têm sido fundamentais para o entendimento da exclusão dos interesses das mulheres. Da perspectiva dos homens, as atividades femininas geralmente não são vistas como parte da cultura humana e da História, porque o seu caráter social é muito invisível dentro da sociedade em que se está inserido. Logo, é de se questionar se o corpo fica para as mulheres e a cabeça para os homens.

Na percepção de Schiebinger (2001, p. 152), “o abandono dos atavios da ‘feminilidade’ não só é geralmente indispensável para uma mulher ser levada a sério como cientista, mas é com frequência importante também para evitar atenção indesejável à sua sexualidade”. Desse modo, introjetam-se costumes de que as mulheres devem relegar a feminilidade e a vaidade, evitando, por exemplo, pintar as unhas de vermelho, fator tipicamente feminino e ligado à sedução, para que estas não chamem a atenção dos homens. Isso evitaria o assédio em um ambiente fortemente marcado pela presença masculina, eis que tornaria a mulher mais próxima dos homens e da dita seriedade que a *práxis* científica exige.

Isto porque o estereótipo do cientista é sempre o de um professor com aparência de maluco, jamais o de uma mulher que talvez seja até mãe. É relevante compreender que não há uma visão única e o consenso prevalecente é que os métodos de se fazer ciência podem ser vários. A epistemologia feminista argumenta – e existe consenso sobre isto – que a situação social do dominante é limitadora para o conhecimento, porque ela não permite gerar questões críticas sobre suas próprias crenças, segundo refere Harding (1996).

Em virtude desta acriticidade, a discriminação prepondera e, por conseguinte, se delega às mulheres certas áreas da atividade científica, contornos marcados pelo sexo, tais como computar dados astronômicos ou classificar e catalogar em história natural. Isso significa, entre outros, que determinadas carreiras sejam mais “femininas” que outras e que

certos trabalhos “feminilizados” adquiram menor valor que outros³. Ou também, que determinados trabalhos sejam considerados “rotineiros” ou não se tornem “teóricos” – isto é, “importantes” – pelo fato de serem realizados por mulheres, segundo asseveram García e Sedeño (2006).

Por outro lado, é relevante frisar que a modificação na quantidade de mulheres existente em uma comunidade científica específica não é suficiente para afetar a concepção de gênero, porque ter mais mulheres trabalhando em um mesmo lugar ou sobre um assunto em comum, não leva automaticamente à apreensão de como as concepções de gênero afetam a ciência. Nesse sentido, sublinha Leta (2003) que o final dos anos 1960 foi um dos momentos significativos para a evolução dos campos da C&T no Brasil, com a edição do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional. Oportunidade em que a questão científica e tecnológica surgiu como presença constante no planejamento nacional, bem como os anos 1980 e 1990, momento em que as mulheres brasileiras aumentaram sua participação no setor. É de se destacar o fato de que as mulheres, hodiernamente, constituem a maioria dos acadêmicos dos cursos de graduação e de pós-graduação do país⁴, o que demonstra que tem havido uma busca constante pela qualificação profissional feminina em relação à C&T.

No contexto brasileiro, Melo, Lastres e Marques (2004) aduzem que, nos últimos sessenta anos, a sociedade e o Estado brasileiro empreenderam esforços consideráveis para a construção de um sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), o qual se destaca entre os países em desenvolvimento. A criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) representou um marco histórico para o sistema no país. Nos anos seguintes, outras agências públicas de fomento científico

3 Segundo a OIT, a diferença entre homens e mulheres nessas áreas está ligada aos papéis de gênero e atitudes difundidas em diferentes sociedades, visíveis tanto nos países, que incentivam as jovens a prosseguirem nos campos “mais leves”, conforme a notícia veiculada no site <<http://www.portalodm.com.br/estereotipos-continuam-mantendo-mulheres-afastadas-da-ciencia-e-tecnologia-afirma-oit--n--920.html>>.

4 Seguindo a tendência internacional, observa-se que a presença das mulheres no Ensino Superior brasileiro já representa 57% dos estudantes universitários, segundo os dados divulgados pelo INEP no site <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>.

foram formadas, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), além de agências de fomento de pesquisa criadas no âmbito estadual.

As referidas autoras (2004) entendem que, nos tempos atuais, contabilizam-se os resultados positivos das políticas públicas adotadas há décadas para o setor. Criou-se o sistema universitário e de pós-graduação em dimensão nacional somado a um significativo conjunto de instituições de pesquisa, algumas de prestígio internacional. Não se pode deixar de citar, igualmente, o Programa Ciência Sem Fronteiras, que tem, cada vez mais, ampliado o acesso neste espaço, bem como a recente aprovação do FIES para a pós-graduação.

Entretanto, em conformidade com o mencionado por Melo, Lastres e Marques (2004), apesar do saldo positivo das iniciativas públicas em prol da pesquisa em CT&I, o sistema brasileiro apresenta problemas e deficiências que reduzem a sua capacidade de responder aos novos desafios que se colocam ao Brasil, assim como de estender seus benefícios à sociedade brasileira como um todo. Recentemente, um estudo patrocinado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) apontou os principais obstáculos institucionais que dificultam os avanços nessas ambiências, inclusive entraves de natureza legal, como lacunas na legislação específica, outros de natureza financeira, como a estrutura de incentivos e fontes de financiamento, e de caráter organizacional, como mecanismos efetivos de gestão e fomento.

O questionamento da situação da mulher na C&T tem sido objeto de preocupação recente, apesar da longevidade deste problema. Quais são as implicações políticas das localizações de gênero que se identifica nessas contribuições? Existem relações entre o mundo do trabalho e o mundo privado, e as mudanças nos papéis de gênero são geralmente vivenciadas como ameaças que exigem várias adaptações. Assim como as empresas contribuem para a preservação das segregações de gênero, as instituições sociais, como sindicatos e grupos políticos, podem incentivar a implementação de mudanças nos padrões das relações de gênero. Mas instituições são feitas por pessoas e as construções de gênero, e de

outras diferenças que as pessoas têm, são carregadas para esses projetos de mudança: “o político é pessoal”, de acordo com o que ressalta Silva (1998, p. 19-20).

Embora se saiba que a atividade científica brasileira é, ainda, histórica e predominantemente masculina, vê-se que as mulheres estão adentrando, de forma paulatina, estas conjunturas, constituindo-se, inclusive, na maioria dos alunos matriculados em Cursos Superiores. Em consonância com alguns dados de Plonski e Seidl (2001), mesmo que a participação feminina seja superior a 50% nas áreas de Humanidades e Saúde, é inferior a 30% nas Engenharias, Ciências Exatas e Agronomia. Isso é corroborado pelas pesquisas de Tabak (2002), nas quais se constatou que, no Brasil, a imensa maioria das estudantes continua a ser atraída pelas profissões tradicionais femininas. Há uma forte influência de estereótipos sexuais na Educação. Conseqüentemente, seria crucial a implementação de políticas públicas que estimulassem a incorporação de mais mulheres em carreiras científicas, já que estas, apesar de representarem muitas vezes até mais da metade da população de inúmeros países, configuram ainda uma insignificante proporção nos graus mais altos da C&T.

Vislumbra-se, face ao brevemente exposto, que é essencial compreender a posição que as mulheres ocupam nas dimensões da C&T. Tendo em vista, de modo principal, que uma visão mais abrangente e complexa poderá se traduzir em entendimento acerca das condições concretas que se tem de resgatar a história feminina neste espaço de formação do saber. Igualmente, com a maior participação das mulheres nas universidades, esse fator possibilita que se mantenham abertas as portas da seara C&T, contribuindo, substancialmente, na busca pela maior inserção feminina como agentes no cenário de construção do conhecimento científico-tecnológico.

4 Considerações finais

Ciência, Tecnologia e Gênero configuram-se como um campo aberto permeado por profundas reflexões acerca dos modelos instituídos de se fazer ciência. Analisando sob este foco, é mister que seja

desfragmentado o discurso universalizador, homogeneizante e mitificado de que as mulheres não possuem capacidades cognitivas suficientes para integrar esta conjuntura, a qual lhes havia sido vetada durante um longo lapso temporal. Nesse viés, é oportuno lembrar o quanto também a ciência é um instrumento de poder, sendo que estes jogos de disputa e de dominação conduziram ao alijamento do feminino da ciência, efetuando, por conseguinte, uma socialização diferenciada. Contudo, as mulheres produziram e continuam sendo produtoras de conhecimentos científico-tecnológicos, embora ainda haja um ambiente hostil, discriminatório e que subvaloriza o produto do intelecto feminino.

Esta inserção em um âmbito social do conhecimento elitizado, estratificado e subalternizador faz com que as variáveis culturais, psicológicas, políticas e sociais influenciem significativamente para que o saber científico seja codificado e não socializado. Nesse aspecto, não é possível uma teoria geral do conhecimento que ignore o contexto social do sujeito cognoscente. Deflui-se destas noções, pois, ser necessário (re)pensar em que medida o desenvolvimento tecnológico contribui à autonomia e à emancipação ou à opressão das mulheres. Ao se colocar em xeque certos pressupostos básicos, pode-se compreender melhor como a subjetividade do gênero pode afetar a ciência e, a partir daí, edificar processos culturais profundos de participação equitativa na seara da C&T.

É mediante o reconhecimento da predominância dos cânones masculinos na C&T que se abrem espaços onde é possível operacionalizar transformações tanto sociais quanto tecno-científicas. Depreende-se, portanto, ser imprescindível romper com as teorias totalizadoras embasadas em diferenciações biológicas e sexuais. Logo, mostra-se fundamental engendrar um processo coletivo feminino no desafio aos conhecimentos científico-tecnológicos estabelecidos e heteronormatizadores. Na inter-relação entre Ciência, Tecnologia e Gênero, vislumbra-se que é essencial esquematizar uma ciência mais inclusiva, mormente porque mentes não têm sexo, sendo crucial que os saberes produzidos sejam acessados e socializados por todos os sujeitos cognoscentes.

Referências

GARCÍA, Marta I. González; SEDEÑO, Eulalia Pérez. Ciência, Tecnologia e Gênero. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (Orgs.). **Ciência, Tecnologia e Gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006. p. 33-72.

GARCÍA, Marta I. González. Reacción y Proyección de La Epistemología Feminista. **Boletín de La Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de La Ciencia en España**. n. 13. 1997.

GOULART, Marília Oliveira Fonseca; TOSI, Lúcia; CAVALCANTI, S. B.; BASTOS FILHOS, J.; LIMA, N. R. L. B. Mulher e Ciência. In: TOSI, Lúcia [et. al.]. **Mulher & Ciência**. Maceió: EDUFAL, 1991. p. 33-49. (Coleção Gênero e Cidadania).

HARAWAY, Donna J. **Ciencia, Cyborgs y Mujeres**. Madrid: Cátedra, 1991.

HARAWAY, Donna J. Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**. Autumn, v. 14, n. 3. 1988. p. 575-599.

HARDING, Sandra. Rethinking Standpoint Epistemology: what is 'strong objectivity'? In:

KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen (Eds.). **Feminism and Science**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 49-82.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC-INEP). **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2010**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2014.

KIRKWOOD, Julieta. Sexo-Gênero. **Feminários**. Santiago, Chile: Federación de Mujeres Socialistas. Casa de La Mujer “La Morada”, 1987.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflections on Gender and Science**. New Haven: Yale University Press, 1985.

KELLER, Evelyn Fox. Gender and Science: origin, history and politics. **Osiris**. v. 10. 1995. p. 26-38.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record : Rosa dos Tempos, 2014.

LETA, Jacqueline. As mulheres na Ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

MELO, Hildete Pereira de Melo; LASTRES, Helena Maria Martins Lastres; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes Marques. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. **Revista Gênero**. UFF, Niterói, v. 4, n. 2, 1º sem. 2004. p. 73-94.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

PLONSKI, Guilherme Ary; SEIDL, Rochelle G. O Papel das Mulheres na C&T. **Inova**, Núcleo de Política e Gestão Tecnológica da Universidade de São Paulo. USP, ano VIII, n. 25, jan./mar. de 2001. p. 4-4.

PORTAL ODM. **Estereótipos Continuam Mantendo Mulheres Afastadas da Ciência e Tecnologia, afirma OIT**. 22.01.2013. Disponível em: Acesso em: 17 abr. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina

(Orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: FCC, 1992. p. 183-215.

SANTOS, Adelina Pinheiro; TOSI, Lucia. Resgatando *Métis*: o que foi feito desse saber? In: SANTOS, Lucy Woellner dos [et.al] (Orgs.). **Ciência, Tecnologia e Gênero**: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006.

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo Mudou a Ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. New York: Columbia University Press, 1989.

SEDEÑO, Eulalia Pérez. **Factores Contextuales, Tecnología y Valores**: ¿desde la periferia? Contrastes, 1998.

SILVA, Elizabeth Bortolaia. Des-Construindo Gênero em Ciência e Tecnologia. **Cadernos Pagu**. Unicamp, n. 10, 1998. p. 07-20.

TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora**: estudos sobre a Ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **O Mundo das Mulheres**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANNA, Cláudia; SILVA, Cláudio Roberto da. Contribuições para a Análise da Educação Escolar. **Revista Educação Grandes Temas**. São Paulo: Segmento, v. 2, mar. 2008. p. 06-15.

Parte

V

DIVERSIDADE SEXUAL E DE
GÊNERO E OUTROS MARCADORES
DE DIFERENÇA

Rogai por nós: homofobia religiosa, juventudes e afeto

Luciene de Oliveira Dias¹
Ralyanara Moreira Freire²

A tradição judaico-cristã no Ocidente sustenta a modernidade como visão de mundo e forma de organização social, o que confere à Igreja Católica uma grande complexidade sempre que exposta a questões morais, leia-se aqui questões que envolvam fundamentalmente as sexualidades e toda a discussão daí decorrente. Para que possamos afirmar o seu discurso conservador diante da necessidade de garantia de direitos e respeito às diferenças, é preciso considerar os diversos caminhos institucionais da Igreja e também sua identidade múltipla no Brasil e no mundo, tarefa que não será sistematicamente buscada neste texto. Dessa forma, o alerta inicial é para o reconhecimento da diferença entre as posições oficiais, as atuações de bispos, teólogos e padres, os trabalhos pastorais locais, os diversos movimentos religiosos e até a chamada consciência dos fiéis, o que equivale afirmar que as experiências aqui acionadas dizem de um tempo/espaço específico e profundamente delimitado. Uma rica diversidade de fé e prática no Brasil e na América Latina marca a Igreja Católica. O que trazemos para pensar, no entanto, é um estrato de toda essa complexidade com o propósito de perceber a ordem do discurso transversalizada nisto que chamamos no Brasil do

1 Doutora em Antropologia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. lucienediasj@gmail.com.

2 Mestre em Ciências Sociais e Humanidades. Núcleo de Pesquisa em Jornalismo e Diferença da UFG. ralyanara@gmail.com.

século 21 de Igreja Católica, para problematizar a moral cristã em confronto com a homocultura, considerada aqui uma nova perspectiva, que distancia-se das abordagens heteronormativas, hegemônicas e elitizadas.

O Catecismo da Igreja Católica assinado pelo papa João Paulo II em 1992, um dos documentos-guia da moral dos fiéis, estabelece que os atos de homossexualidade são condenáveis e que a pessoa homossexual é chamada a viver a abstinência sexual, destacando que não estamos falando aqui do celibatário, mas do silenciamento de fiéis que não podem viver plenamente sua afetividade homossexual pelo casamento religioso, por exemplo. O mesmo documento afirma que as pessoas homossexuais devem ser “acolhidas com respeito, compaixão e delicadeza” orientando os fiéis a evitarem os sinais da “discriminação injusta” (CATECISMO, 1993, p. 531). Dessa forma, é possível afirmar que a homofobia é rejeitada enquanto discurso pela Igreja Católica, mas não há especificação do que seja o que chama de “discriminação injusta”, talvez por isso seja tão fácil encontrar manifestações homofóbicas no cotidiano católico. Com pequenas mudanças, e reconhecendo discussões pontuais acerca da homossexualidade na Igreja Católica do século 21, não é apressado afirmar que a orientação geral neste espaço religioso é de reforço da heteronormatividade.

A compreensão de homofobia no presente trabalho está sustentada nas especificidades das relações entre homossexualidade e heterossexualidade. Nesta relação, a pessoa não-heterossexual recebe o rótulo de homossexual, mas é importante destacar que, atualmente, este universo envolve lésbicas, gays, bissexuais, travestis e toda a população trans, a exemplo de transgêneros e transexuais. A expressão homofobia foi empregada pela primeira vez em 1971 e pode ser definida como “a rejeição das homossexualidades, a hostilização sistemática à consideração aos homossexuais” (NASCIMENTO, 2010, p. 229). O sentido de homofobia religiosa, trabalhado aqui por sua vez, relaciona-se à ausência de acolhimento da pessoa LGBTTT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – a todas as atividades e esferas de vida religiosa em função de sua orientação sexual. Muito embora nem sempre o argumento da exclusão seja plenamente explicitado. Também é lido como homofobia

religiosa o acolhimento pela perspectiva de regeneração ou silenciamento desta pessoa para que ela possa libertar-se de sua condição e ajustar-se à Igreja.

O fato de a doutrina católica condenar a homossexualidade já garante, por si, uma forte tensão entre os dois universos pensados. O acolhimento oferecido hoje pelos setores ditos mais progressistas da Igreja Católica à população LGBTTT condiciona-se à adoção de uma vida não-homossexual com a perspectiva da cura ou libertação, haja vista o modelo de vida plena apresentada pelo celibato. Dizer que uma pessoa pode ser homossexual e, ao mesmo tempo, impor a abstinência sexual a esta pessoa é ignorar sua existência plena e silenciar completamente a questão. Como o discurso que conduz a Igreja Católica consolidou-se no Brasil desde que os padres da Companhia de Jesus se dispuseram a catequizar indígenas, esta tensão torna-se mais difícil de romper quando o espaço ocupado é o ambiente específico da igreja. Contudo, é fundamental registrar-se que tais rupturas começam a insurgir neste universo.

Neste sentido, um dos resultados do 4º Congresso Nacional da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) foi a elaboração de uma Carta à Comissão Nacional de Assessores e Jovens da Pastoral da Juventude do Meio Popular, propondo ações que acabem com o silenciamento da homossexualidade e combatam a homofobia religiosa. O encontro foi realizado entre os dias 14 e 19 de janeiro de 2014, no Recife, capital pernambucana. Após 35 anos de existência, este braço da Igreja Católica sinalizou a possibilidade de agir contra a homofobia religiosa através de uma reunião, que não estava na programação oficial do evento, com cerca de 30 jovens, para inserir a discussão sobre homossexualidade na pauta da Pastoral. Para garantir ressonância da discussão, a Carta foi publicada em um grupo fechado da PJMP no Facebook e os comentários vêm aparecendo paulatinamente desde então, mas, como acontece com quase tudo o que é postado nesta rede social, tais comentários se escasseiam dia após dia e a discussão arrefece.

Esta carta pode ser interpretada como resultado de um importante marco doutrinal da Igreja Católica, que é o Concílio Vaticano 2º, realizado entre 1962 e 1965. Este marcou a abertura de um amplo diálogo

com a modernidade e a Igreja reconheceu o que chamou de liberdade de consciência. Por esta iniciativa, a própria Igreja Católica desestabiliza certezas e se mostra disposta a questionamentos para se ajustar às demandas da sociedade moderna. Nossa crítica é que esta abertura, muitas vezes manifestadas até por autoridades da Igreja Católica, vem no formato de tolerância que demanda cuidado, quando a busca reivindicada pela população LGBTT é por respeito às diferenças. Vale aqui ressaltar, como nos ensina hooks (2013), que uma vida com as diferenças implica em encontrarmos cada vez mais aproximações na luta pela conquista da liberdade, o que equivale afirmar sobre o que temos em comum, sobre semelhanças e aproximações. Diante deste panorama, é inegável a complexidade institucional da Igreja Católica, sendo que sua relação com a homoafetividade é historicamente marcada por conflitos e oposições, mas também, embora mais recentemente, por tentativas de compreensão.

Orientadas pelo olhar de que a homofobia, da mesma forma que o racismo, é um crime a ser combatido, partimos de Goiânia em um ônibus em direção ao Recife com o propósito de perceber como a juventude da PJMP lida com a homossexualidade, considerando esta uma vivência da sexualidade que deve ser respeitada. Os trajetos de ida e retorno, assim como o Congresso e o alojamento, foram marcados por reações que denotam a ausência de consciência da sexualidade enquanto expressão de relações socialmente construídas e, nos momentos mais tensos da longa viagem, “viado” ou “sapatão” era o que se ouvia nas ofensas resultantes dos embates juvenis. Em algumas situações, o xingamento vinha acompanhado de trejeitos e risos estridentes tanto da parte de quem os proferia quanto de quem os via/ouvia. As pessoas adultas e envolvidas com o grupo não se manifestaram em nenhum destes momentos e a presença de um casal homossexual no ônibus pode ter causado algum grau de desconforto e dificultado a reação das mesmas.

Diante do exposto, o objetivo geral proposto é iniciar discussão sobre a chamada homofobia religiosa em um espaço católico ocupado e conduzido por jovens diversos e plenos de suas sexualidades e afetividades. Por homofobia religiosa aqui acordamos a manifestação da

homofobia no espaço religioso e não necessariamente partindo da instituição Igreja Católica. Para tanto, nos amparamos na abordagem de Favret-Saada (2005), para quem a desqualificação da “palavra nativa” impede que a pessoa envolvida com a pesquisa esteja suficientemente afetada para suas elaborações. Ser afetada, nesta pesquisa, nos diz tanto do método quanto dos caminhos percorridos pelos sujeitos de análise. Ao admitir a existência de homossexuais dentro de suas esferas, a PJMP se vê conduzida a perceber nuances da homofobia religiosa e, até mesmo para manter a coerência com o discurso religioso, conduzir ações que façam jus ao princípio de que todas as pessoas são dignas perante Deus.

Para repensar a etnografia enquanto método da Antropologia, Favret-Saada (2005) reconsidera a noção de afeto e a utiliza como uma antropologia das terapias para apreender dimensões importantes do trabalho de campo, arriscando-se pessoalmente neste empenho e colocando todas as pessoas envolvidas em uma “pedagogia engajada” (HOOKS, 2013) capaz de garantir que o partilhar seja cada vez mais generalizado e as escolhas livremente feitas. Assim, a antropóloga indiana contribui no sentido de afirmar o lugar da experiência humana na Antropologia ao deixar-se afetar e ser enfeitada quando estudava a feitiçaria no Bocage francês, adotando procedimento metodológico, análogo à observação participante, porém mais absorto que esta, que a permitisse elaborar o aprendizado posteriormente. Com este empenho metodológico, nos dispomos a estar com o grupo durante 10 dias, entre 10 e 20 de janeiro de 2014, para participar do evento, buscando sentir e nos afetar pelo que afetava a juventude que se dirigia ao Congresso Nacional da PJMP.

Ao retornar, tendo sido expostas a todas as iras e contentamentos, tentamos acionar o mesmo dispositivo metodológico proposto por Favret-Saada (2005) para a elaboração do presente trabalho. Aqui vale destacar que nem a observação participante e nem a literatura sobre a PJMP dariam conta do vivido na viagem e no Congresso, até porque o discurso que vigora é o de que esta Pastoral não tolera qualquer tipo de preconceito. Pelas elaborações da entidade, a homofobia religiosa é uma expressão inexistente, e como tal não pode ser identificada nas relações cotidianas ou espetaculares, como no caso do Congresso. A estratégia

neste trabalho então é aceitar o conceito como pertinente ao universo da pesquisa e não tentar colocá-lo no interior do grupo aqui estudado. Desta forma, o grau de afeto na presente pesquisa envolveu viagem de ida, totalizando cerca de 40 horas no ônibus, estada em alojamento coletivo por cinco dias, participação nas atividades do Congresso e retorno a Goiânia, outras 38 horas dentro do ônibus. A escrita posterior garantiu o necessário distanciamento para a sistematização e oferta de uma interpretação. Ressaltamos, dessa forma, que o texto ora apresentado é apenas um recorte sobre um todo complexo vivido e vivenciado por diferentes perspectivas e divergentes olhares.

Representações do Vivido

O que trazemos aqui são representações do vivido, sendo estas expostas pelo texto antropológico. Mas vale a ressalva de que consideramos a impossibilidade, à qual a literatura nunca se rendeu (Barthes, 2007), desta representação, em acordo com a pluridimensionalidade do vivido e a unidimensionalidade do texto. Este se torna “um esforço para criar um mundo paralelo ao mundo observado, através de um meio expressivo (o texto) que estabelece suas próprias condições de inteligibilidade” (Strathern, 2006, p. 47. *Grifo da Autora*). O que buscamos, e esta busca não se encerra neste texto, é pensar e tentar colocar em prática uma Antropologia em que pesquisadoras e pessoas pesquisadas sejam sujeito e objeto simultaneamente (Goldman & Viveiros de Castro, 2006). Esta compreensão poderia ser considerada o ponto que “organiza muito da maneira pela qual os antropólogos pensam” (Strathern, 2006, p. 37). Acionar esta possibilidade de pensar e fazer Antropologia é possível pela virtual existência de um “outrem” compreendido aqui como “a expressão de um mundo possível” (Viveiros de Castro, 2002, p. 118).

O envolvimento metodológico com o presente trabalho, um desafio na busca por novas formas de fazer pesquisa, permite algumas discussões ora expostas, destacando que a temática está longe de posições conclusivas. Num exercício quase que metalinguístico, aproximam-se o método e a angústia alentada por Favret-Saada (2005) quando esta

mostra que é possível ser afetada e, posteriormente, se debruçar sobre a narrativa deste afeto. Angústia esta que foi expressa, nos 10 dias de trabalho de campo, em alegria, gratidão, tristeza, empatia, antipatia, medo, respeito, confiança, desconfiança, ansiedade e outros sentimentos sempre presentes em qualquer relação social, mas que, em se tratando da relação etnográfica, tendem a ser suplantados pelo *status* epistemológico, muito embora possa vir à superfície do texto. Ao assumir a dose relativamente significativa desta afecção, assumimos também a responsabilidade pela escrita.

Por esta compreensão, a Pastoral da Juventude do Meio Popular ainda pode ser lida como mais um espaço reprodutor de homofobia. A Igreja aqui percebida não apenas integra setores conservadores da nossa sociedade, opostos à vida homossexual plena, como é uma de suas principais protagonistas quando ostenta o discurso da sexualidade sadia e aceitável, quando legitima e direciona a família cristã composta pelo casal heterossexual com filhos, e fundamentalmente quando impõe suas opiniões à ordem social, moral e jurídica. Fazemos aqui referência a Foucault (1999) quando este enfatiza a importância do que chama de pastoral cristã para a consolidação da moral conjugal ocidental, sendo que destacamos a América Latina neste contexto. Este pensador ressalta, em sua trilogia História da Sexualidade, que os três códigos de regulação das práticas sexuais, o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil, estão centrados nas relações matrimoniais. O mesmo Foucault (1999) nos revela o papel das instituições religiosas na padronização de nossas condutas sexuais, conjugais e familiares e na proibição dos “desvios” e das diferenças.

A presença de lésbicas e gays no ônibus fez com que várias das pessoas presentes olhassem com desconfiança e receio uma vez que havia uma grande quantidade de adolescentes que, a partir da perspectiva homofóbica, poderia estar sujeita a repetir o comportamento desviante. Localizamos aqui uma ruptura entre paradigmas de um instante em que o sexo é compreendido como uma dimensão da vida humana e passa a “um regime mais recente em que o sexo foi estabelecido como uma identidade” (BUTLER, 2008, p. 91). A reunião no Congresso para

discutir a homossexualidade no espaço eclesial, realizada no horário do almoço do sábado, 18 de janeiro, não teve nenhuma presença da comitiva de Goiás e muitas pessoas se esquivaram do convite com a alegação de que não eram homossexuais. Uma reunião dissidente em um evento oficial da Igreja Católica traz a dimensão de como a temática é abordada em seu interior.

As pessoas que assinam a Carta à Comissão Nacional da PJMP destacam a atuação da Igreja Católica pela aceitação e inclusão das chamadas minorias no espaço eclesial, marcadamente com os pronunciamentos do atual papa Francisco, mas apresentam uma sequência de demandas para que a pessoa homossexual possa fazer parte da “construção da dignidade humana”. A busca expressa na Carta é em essência o cumprimento de uma pauta na PJMP que possa dar conta da presença e atuação de jovens com orientação homoafetiva, cristãos e militantes da Pastoral. Em linhas gerais, 30 jovens - em um Congresso que reuniu 1.200 e não teve nenhum fórum específico sobre homoafetividade - expuseram o desejo de construir uma “Igreja inclusiva e libertadora”, capaz de legitimar a presença de homossexuais e garantir a abertura de diálogo dentro da PJMP, lida como “espaço de ternura e resistência”.

Reconhecendo que “brincadeiras, piadas, risos preconceituosos e posicionamentos homofóbicos ainda são marcas fortes em nosso meio”, o grupo que elaborou a Carta também apresenta demandas pontuais. Entre estas ações estão o fomento de espaços oficiais de discussão sobre homossexualidade e homoafetividade, a realização de um seminário nacional de militantes com a temática diversidade de gênero e igreja, a presença afirmada de homossexuais na assessoria e outras representações da PJMP. Esta carta é, para um dos jovens envolvidos em sua elaboração, uma abertura de trilhas para que a Igreja Católica inicie a tomada de postura para o fim da homofobia religiosa. Contudo, é importante destacar que, até a conclusão deste trabalho, nenhum posicionamento oficial da PJMP havia sido publicizado e o grupo de trabalho que ousou realizar a reunião no encontro nacional dispersou completamente.

O Congresso Nacional foi marcado por mini-conferências, oficinas e atividades lúdicas para envolver a juventude cristã do meio popular.

Mas, reforçamos aqui, não houve na programação oficial nenhuma referência à homoafetividade. Nas propostas de oficinas, foi realizada uma com o tema “afetividade e sexualidade”, sendo que esta partiu do pressuposto de que as pessoas presentes desenvolviam suas sexualidades e afetividades dentro de um padrão heteronormativo imposto pela Igreja Católica. As lésbicas e gays presentes no evento mantiveram suas manifestações de afetividade fora do espaço público, o que coloca a PJMP como mais uma reprodutora dos comportamentos heteronormativos encontrados na sociedade corrente e relega aos espaços periféricos as manifestações de homoafetividade, quando não as invisibiliza por completo. As lideranças da PJMP trouxeram, de uma forma geral, um discurso amplo de inclusão sem, contudo, declarar o necessário respeito às diferenças.

Passado o evento, o enfrentamento de outras 38 horas dentro de um ônibus rumo a Goiânia também não contou com nenhuma discussão aberta sobre homossexualidade e em dois momentos de conflito notados, o apelo aos xingamentos homofóbicos veio de novo à tona, sendo que nenhum dos coordenadores da caravana posicionou-se no sentido de combater o preconceito. Uma briga mais intensa, que resultou inclusive em agressão de um jovem contra uma moça, foi solucionada com uma “Ave-Maria” coletiva e em voz alta. Tal reação reforça a busca dos textos bíblicos para encaminhar - de forma rápida, direta e sem discussões profundas - questões comportamentais ou sociais e evidencia que este ainda é um tema considerado tabu entre este seguimento da Igreja Católica.

Ao chegar em Goiânia, a jovem informou que pretendia registrar ocorrência policial pela agressão sofrida na Delegacia da Mulher. Contudo, nenhum dos coordenadores do ônibus se habilitou a acompanhá-la até a delegacia, mostrando distanciamento de um dos grandes marcos reguladores das relações de gênero no Brasil, a Lei Maria da Penha. Significativo destacar que a versão impressa da Lei Maria da Penha foi distribuída em diversas oficinas durante o Congresso como uma guia na luta pelos direitos das mulheres. O princípio democrático que fundamenta a legitimação das relações sociais supõe e exige a

diversidade como “fato social total”, compreendido aqui como um fenômeno social em que as coisas se misturam, em que a vida social exprime ao mesmo tempo as instituições “religiosas, jurídicas e morais - estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo” (MAUSS, 2003, p. 187).

Muito embora seja relativamente corrente o reconhecimento dessa diversidade, sua aceitação tem, historicamente, se mostrado difícil e, por vezes, até belicosa. Daí que as mudanças culturais resultantes da luta entre posições e concepções diferentes configuram-se como “o desenlace de numerosos conflitos” (LARAIA, 2009, p. 99), tendo em vista que as tendências conservadoras atuam no sentido de manter os hábitos inalterados, enquanto que as tendências inovadoras contestam a permanência desses mesmos hábitos. A aceitação da diversidade sexual na contemporaneidade ganha um caráter que Mauss (2003) categoriza como “agonístico”, ou seja, marcado pelo combate e pelo sacrifício. Acima de tudo porque esta aceitação mobiliza categorias sociais e valores morais, a exemplo de família, matrimônio, parentesco, adoção, amor e outros.

Considerações

A Igreja Católica ainda toma as práticas homossexuais como dissidentes; ainda alimenta a percepção de que os corpos carregam elementos de repulsa, abjeção e condenação; ainda mantém a heteronormatividade, especialmente pelo casamento e constituição de famílias, como discurso e prática. Na PJMP, a carta construída durante o Congresso Nacional mostra que a tomada da palavra é a melhor estratégia para superar o silenciamento e iniciar uma jornada rumo ao respeito às relações de gênero construídas para além do discurso heteroconduzido. A posição de que é preciso falar, assumir e ocupar os espaços pelo que se é foi apontada na reunião como possibilidade para a transformação. Mas é fundamental ressaltar que nem a reunião e nem a Carta encontraram eco entre os demais participantes do Congresso e sequer chegou ao conhecimento dos membros da caravana goiana.

Como a proposta de deixar-nos afetar pelo campo para possibilitar situações de comunicação não intencional foi o que moveu esta escrita,

o trabalho traz algumas discussões, mas ainda requer novas investidas epistemológicas. A atualização da discussão sinaliza que à homossexualidade a Igreja Católica não aplica mais penas máximas, como queimar vivas na fogueira pessoas que praticam a prostituição homossexual, mas homossexuais ainda são considerados delituosos e, por isso, passíveis de condenação, ainda que seja pelo silenciamento. Manifestação neste sentido foi vivida durante o Congresso quando a declaração sobre a necessidade de se discutir o aborto enquanto questão de humanidade e não somente de mulher, pouquíssimas pessoas do auditório reagiram no sentido de apoiar a discussão.

Um dos principais resultados preliminares é perceber que uma trilha possível para a superação da homofobia religiosa na PJMP pode estar numa religiosidade construída pelo corpo visibilizado e respeitado em suas especificidades. Falar sobre homossexualidade na Igreja Católica ainda se configura como um ato político e transgressor, capaz de reorientar a condenação do corpo para a condenação dos atos homofóbicos. A reunião realizada no 4º Congresso Nacional da PJMP foi capaz de compartilhar histórias e romper algumas invisibilidades, mas para que lésbicas e gays passem a ocupar espaços dignos na Igreja Católica muito ainda deve ser feito. A conquista destes espaços passa pela presença afirmada destes sujeitos para que a heteronormatividade seja problematizada, desestabilizada e combatida.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula:** Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BUTLER, Judith. *Inversões sexuais*. In: PASSOS, Izabel C. Friche. **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para a realidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Catecismo da Igreja Católica. Números 2357-2359. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAVRET-SAADA, Jeanne. *Ser afetado*. In: **Cadernos de Campo**. nº. 13. São Paulo: USP, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhone Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GOLDMAN, Marcio e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Abaeté, rede de Antropologia Simétrica*. In: **Cadernos de Campo**. n. 14/15. São Paulo: USP, 2006.

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

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman do. **Homofobia e homofobia interiorizada**: produções subjetivas de controle heteronormativo?. Athenea Digital, Barcelona (Espanha), n. 17, p. 227-239, mar. 2010. Disponível em: <<http://atheneadigital.net/article/viewFile/652/508>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: Unicamp, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O nativo relativo*. In: **Mana** - Estudos de Antropologia Social, v. 8, n. 1. 2002.

A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente

Ana Carolina Magalhães Fortes¹

Introdução

Dandara² disse que a escola que acolhe uma menina branca não é a mesma escola que recebe uma menina negra. E esta escola ainda pode ser mais severa quando esta menina negra se percebe lésbica. As memórias da infância e adolescência na escola que serão a seguir retratadas remetem a episódios de tratamento discriminatório em um ambiente que, teoricamente, deveria ser de proteção.

Raça e orientação sexual³ compõem uma multiplicidade de diferenciações que, articulando-se com gênero, permeiam o social (PISCITELLI, 2008, p.263). O conceito de gênero enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa maneira, pretende-se recolocar o debate no campo do

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora vinculada ao SexGen/UFPA (Sexualidade, Corpo e Gênero) e Roda Griô – GEAfro/UFPI (Núcleo de Estudos sobre Gênero Educação e Afrodescendência). E-mail: carolmf208@hotmail.com.

2 Nome fictício emprestado à entrevistada.

3 As identidades sexuais se constituem através da forma como as pessoas vivem sua sexualidade, com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as (LOURO, 2010). Dessa maneira, apresentamos nossa entrevistada como mulher homossexual/lésbica, que possui envolvimento ou interesse afetivo/sexual por outras mulheres.

social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 2010, p. 22). A natureza deste estudo envolve, em sua essência, uma série de elementos que não podem ser analisados isoladamente, sob pena de alcançarmos conclusões incompatíveis com a realidade.

Brah (2006, p. 341) aponta que nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente de acordo com nossa localização dentro de relações globais de poder.

Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. “Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que “mulher” não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo “mulher” tem suas própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. (BRAH, 2006, p. 341).

Não podemos analisar afrodescendência⁴, sexualidade e gênero, sem estabelecer relações, sem buscar conexões entre essas categorias para

4 Conforme Cunha Júnior (2008, p.230). através do termo “afrodescendente”, são reunidos no mesmo grupo negros, pardos, mestiços – termos já usados por censos demográficos, e, ainda, os que são chamados de mulatos, através de linguagem pejorativa.

investigar, como esses elementos interagem no processo educacional e na formação das identidades das mulheres entrevistadas. A análise das interconexões entre raça, gênero, sexualidade, classe, como marcadores de “diferença” (BRAH, 2006, p.331) norteia a execução desta pesquisa.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de várias maneiras, conforme enumera Crenshaw (2002, p. 176): discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A *interseccionalidade* é uma conceituação do problema que propõe capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação: os sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. E, além, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões praticadas nesses eixos, constituindo aspectos essenciais do desempoderamento.

As palavras da estudiosa elucidam ainda mais essa conceituação e a importância de sua aplicação nesta pesquisa:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou

a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem - as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Crenshaw (2002, p. 177) oferece uma imagem de visualização simples para representar a questão da interseccionalidade: imagine que existam diversas avenidas, e é por cada uma delas que circulam os eixos de opressão. Em determinados pontos, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra nesse lugar, nesse ponto de cruzamento, acaba por enfrentar, ao mesmo tempo, os fluxos das avenidas, que representam as subordinações, que se intersectam. A partir desta representação, depreendem-se os múltiplos fluxos opressores enfrentados pela mulher-lésbica-afrodescendente. Nesta perspectiva, o gênero não é considerado o único fator de discriminação e, sim, reconhece-se que outros fatores atuam conjuntamente.

O encontro com Dandara faz parte de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos durante o Mestrado em Educação que concluí na Universidade Federal do Piauí, em 2013. Neste artigo, serão abordadas

algumas experiências educacionais vividas também em outras esferas, com outros agentes educadores não escolares, o que evidencia a relevância de seus papéis no contexto apresentado.

Não foi feito recorte por classe econômica: as entrevistadas viviam em diferentes contextos, estudaram em diferentes escolas, e tem nível de formação diverso. O ponto convergente na biografia das três selecionadas foi a faixa etária – de 25 a 30 anos – e o fato de se identificarem como afrodescendentes e lésbicas. As experiências e, especialmente, as percepções sobre estas experiências, variam em seus relatos. Contudo, a presença da discriminação racial ou motivada por orientação sexual esteve presente em todas as histórias, cada uma contada à sua maneira. No caso que será abordado no presente artigo, a entrevistada tem hoje 29 anos de idade, trabalha no Centro de Referência de Direitos Humanos de Teresina, é aluna do curso de Direito e mora com a mãe e o pai (zelandor) e a avó (aposentada). Cada um recebe um salário mínimo por mês.

A escola como (re)produtora de desigualdades

O silenciamento brasileiro na reflexão sobre afrodescendência e temas correlatos na sala de aula, apesar da publicação da Lei n. 10.639/03, é marcante nas primeiras lembranças escolares de Dandara e no desenvolvimento de sua identidade racial.

Através das “brincadeiras”⁵ que os colegas faziam com ela, em referência aos seus traços fenotípicos (cabelo), que ela passou a suspeitar que a sua cor consistia em uma diferença, vista como negativa por alguns. Conforme Cunha Júnior (2008, p. 229), uma das causas frequentes, dentre muitas, da evasão, dos baixos aproveitamentos, ou, pelo menos, dos desconfortos e constrangimentos dos afrodescendentes nas escolas está relacionada com procedimentos de xingamentos, piadas e ações de fundos racistas. Tais condutas são agravadas, uma vez que são

5 As palavras entre aspas foram usadas pela entrevistada e são reproduzidas neste artigo para conferir maior fidelidade aos seus depoimentos, assim como será feito uso de trechos transcritos de suas entrevistas.

negadas, disfarçadas, ignoradas no cotidiano escolar. Tais questões são colocadas na lista de tabus e questões incômodas, assuntos intocáveis e não são problematizados, discutidos em sala de aula, o que poderia ser uma ferramenta na desconstrução desses atos discriminatórios.

Com a chegada da adolescência, o peso das discriminações que sofria refletiu em seu rendimento escolar, o que culminou com uma reprovação na 5ª série. A aluna sofria não apenas com os olhares diferenciados ou com a exclusão na formação de grupos. As ofensas eram verbais e direcionadas a ela em público.

O meu professor de inglês, uma vez, na hora da chamada, o meu número era o número 4, em vez dele chamar o número 4, ele chamou sapatão. Né...E eu não respondi. Ele chamou duas vezes e na terceira vez ele chamou o meu nome. E eu não respondi. Ele me reprovou por falta, porque, desde aquele dia, eu nunca mais respondi à chamada. E ele fazia questão de me humilhar, de mostrar pros meus colegas minha nota. Não foi relacionado à cor da pele, mas foi relacionado à minha orientação sexual. Com 11 anos... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI)

Essa foi a primeira discriminação em razão de orientação sexual vivida por Dandara e que, a essa época, ainda não se reconhecia como lésbica. Dandara percebia seu comportamento como estereotipado, com um gestual tradicionalmente associado a garotos, que ela chama de “jeitinho másculo”, mas não havia ainda desenvolvido interesse por qualquer pessoa do mesmo sexo. O uso da palavra “sapatão” causou-lhe um grande choque, pois ela ainda não havia sequer refletido sobre sua orientação sexual, e a primeira pessoa que se referiu à sua suposta lesbianidade a tratou de forma violenta. Também foi a primeira vez em que ela foi agredida por um professor.

Por muitos anos, ela se sentiu isolada de toda a turma, com a exceção de um único amigo.

O resto da turma me excluiu, assim, de uma maneira muito cruel. Eles pichavam na minha carteira a palavra “sapatão”, “Dandara, a sapatão da 7ª série”. E eu comecei a, eu tinha raiva de ir pra escola, eu tinha raiva...eu só ia mesmo porque meu pai me obrigava. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI)

Ao ser ofendida verbalmente, a palavra mais utilizada, em relação à sua orientação lésbica, era “sapatão”. Dandara não denunciava as agressões que sofria aos pais nem aos diretores ou professores. A escola tornou-se um ambiente que gerava grande desconforto, uma vez que ela não tinha um grupo para se inserir e era repelida pelos colegas de sala. Dandara conta que costumava sentar na última carteira da fila, encostada na parede, onde permanecia durante todo o tempo “encolhidinha”. Alguns anos depois, passou a se sentar nos primeiros lugares da fila, mas não recebia a atenção necessária dos professores, que não percebiam as atitudes discriminatórias cometidas pelos alunos ou agiam como se estas não tivessem importância.

A violência sistemática sofrida causou abalo na saúde física e mental da jovem, que passou a desenvolver de um quadro de depressão, com insônia e crises de ansiedade. Sofreu distúrbios alimentares, o que provocou ganho de peso. Apenas quando passou a frequentar outro turno e foi matriculada em uma outra turma, a escola passou a ser um lugar mais agradável e construtivo. Dandara resolveu que reagiria a eventuais agressões a partir de então. Conta que não chegou ao primeiro dia de aula “armada”, mas a receptividade foi melhor do que a que tinha na outra turma e a jovem não precisou colocar em práticas as estratégias de autodefesa que ensaiava mentalmente.

Perceba-se que os mecanismos de resistência e de defesa desenvolvidos pela estudante foram desenvolvidos sem qualquer

acompanhamento de um professor, diretor, psicólogo, ou qualquer outro funcionário da escola, que permaneceu silente.

O encontro com o movimento LGBT

No Ensino Médio, em que Dandara ingressou por volta dos 18 anos, as situações de violência ou discriminação passaram a ser enfrentadas por ela. A primeira vez em que isso ocorreu foi em defesa de uma colega de sala, que estava sendo chamada de “cabelo de Assolan”. Dandara via se repetir uma cena que já havia vivido em sua infância e comunicou o fato à diretoria. Em razão do ocorrido, representantes do movimento negro foram convidados a proferir uma palestra a respeito de discriminação racial para os alunos da escola.

Na realidade, o problema não está no cabelo em si nem na sua textura, mas nas representações coletivas negativas construídas em torno do negro no contexto da cultura e das relações raciais brasileiras. O cabelo crespo na sociedade brasileira funciona como uma linguagem e, conquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. (GOMES, 2008, p. 328)

Para que Dandara pudesse se desprender da imagem negativa que elaboravam a seu respeito, foi preciso que esta buscasse caminhos para o empoderamento mais uma vez além dos muros da escola. Foi também nesta época em que Dandara teve o primeiro contato com o movimento LGBT. Através da maneira com que fala sobre esse momento, especialmente a forma com que seu olhar se transforma, e a empolgação que ganham suas palavras, é perceptível a importância desse encontro em sua formação. Por ter feito algumas amizades, Dandara começou a sair mais e frequentar festas no centro da cidade. Em uma dessas festas, direcionada ao público LGBT, viu um cartaz que anunciava a Semana da

Diversidade, uma programação desenvolvida pelo Grupo Matizes⁶, com palestras e oficinas tratando sobre os direitos e demandas da população LGBT. Ela resolveu participar.

Anteriormente, havia sido em razão da rejeição à sua orientação sexual homoafetiva que Dandara foi isolada do convívio com turmas na escola. Naquele momento, era a sua lesbianidade que fazia com que esta encontrasse os primeiros interesses convergentes com um grupo. Com o passar dos anos, encontraria outras identificações, que consolidaria o sua ligação com os membros do Matizes.

O padrão heteronormativo

No que tange à sua lesbianidade, esta foi reconhecida para si própria também no fim da adolescência, aos 18 anos. Esta foi uma idade em que muitas mudanças se processaram na vida de Dandara, que passou a ter uma vida social mais ativa, e que teve em uma amiga, também lésbica, um apoio importante para exercer a liberdade de ser quem quisesse ser.

A convivência com os membros do Grupo Matizes permitiu com que Dandara se sentisse próxima a pessoas com anseios e preocupações parecidas com as suas. Enquanto na escola, esta viveu a maior parte dos anos isolada, dentro do Matizes, ela poderia se sentir segura e acolhida. Seus pais, embora tenham sido “poupados” por Dandara de muitas agressões que esta sofreu na escola, não demonstraram qualquer “objeção” ao reconhecerem sua filha como lésbica e a relação entre eles é “tranquila”. Desta maneira, ela não ficou presa no “armário”, por ter aceitação das pessoas mais próximas.

Sedgwick (2007, p. 22) fez uma reflexão acerca do “armário” – dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores. O “armário”, para a pesquisadora norte-americana, é a estrutura definidora da opressão gay no século XX:

6 Grupo criado em 2002, em Teresina-PI, atuante na promoção dos direitos da população LGBT.

Mesmo num nível individual, até entre pessoas assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. Além disso, a elasticidade mortífera da presunção heterossexista significa que como Wendy em *Peter Pan*, as pessoas encontram muros que surgem à volta delas até quando cochilam. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas, e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. [...] O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas, o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

A construção da identidade de jovens homossexuais se reveste de particular complexidade, em face da obrigatoriedade com que se reveste o padrão heterossexual. A escola tem se constituído em guardião e reprodutora da ordem heteronormativa, conjunto de discursos e valores que apontam a heterossexualidade como única possibilidade “natural” e marcam a orientação homossexual como desviante.

Esse é o ambiente que rodeia a lesbianidade no contexto escolar. Não é difícil imaginar como tornar homossexualidade uma posição pública pode trazer óbices à vida social de uma mulher. Muitas delas sentem inibidas em publicizar sua orientação sexual, o que gera severos reflexos em sua vida particular. Quando isso ocorre, é comum ouvir que esta pessoa ainda não saiu do “armário”.

O preconceito e a discriminação contra lésbicas e a lesbianidade, em suas diversas formas de manifestação, costumam figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia e heterossexismo, especialmente graças aos processos de negação e invisibilização a que as lésbicas geralmente estão submetidas na sociedade e pela *pedagogia do armário*. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina tout court) foi construída ao longo da História (e na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra o feminino e as mulheres em geral se acirram no caso das lésbicas – ainda mais se forem lésbicas pertencentes a outras (equivocadamente chamadas) minorias. Aquelas que tendem a se tornar visíveis e identificáveis são as que são consideradas mais masculinas e tornam-se alvo fácil da violência física. (JUNQUEIRA, 2012, p. 293).

O autor pontua que ocorre um processo de invisibilização e uma postura de silenciamento quanto à lesbianidade, em virtude não apenas da invisibilidade a que a figura da mulher foi submetida em todo o contexto histórico, mas também em razão dos ditames da heteronormatividade. A exclusão torna-se ainda mais extrema se esta mulher lésbica

contar com mais algum estigma perceptível visivelmente, como um estereótipo masculinizado.

Desta maneira, por desafiar o padrão heteronormativo publicamente, a entrevistada encontrou a inscrição “Dandara sapatão” na porta do banheiro da escola. A agressão vinha acompanhada de um termo pejorativo que ela já havia escutado em muitas ocasiões. Mas Dandara já era outra: disse não ter ficado “abalada” como ficou anos antes e que apagou o nome com a borracha. Ao voltar para a sala de aula, contou o ocorrido para uma amiga e disse até “ter conseguido rir do que aconteceu”. Ela disse que nada estragaria aquele novo momento: os novos amigos, os novos lugares, as novas experiências. Era a primeira vez que se sentia integrada a algum cenário. Sua maior preocupação era “ser feliz”.

Em 2007, Dandara começou a adotar o candomblé como sua religião. Conforme a fala da entrevistada, por ser uma religião que não impõe regras quanto à orientação sexual, e que aceita todos e todas como são, ela se sentiu, mais uma vez, acolhida e integrada.

Me senti muito acolhida, me fortaleci bastante aqui também, até pelo, pela própria história do candomblé, que é uma religião matriarcal, que é uma religião puramente negra...e aqui, eu nunca, nunca sofri nenhum tipo de preconceito aqui, nem em virtude de cor, nem por orientação sexual. O candomblé é uma religião sem preconceitos, abraça todo mundo, eu não sou a única pessoa lésbica dessa casa, os meus irmãos, eu tenho irmãos gays também que frequentam essa casa, tenho irmãos brancos, irmãos negros. Eu me achei quando eu cheguei aqui. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Com essa fala, justifica-se a escolha do local para a entrevista feita por ela: o barracão de candomblé. É neste ambiente e junto ao Matizes, que Dandara se sente mais à vontade.

Os candomblés não tem nenhum preconceito em relação à homossexualidade e não é raro que um rapaz ou uma menina que tenha dificuldades em casa por causa de constantes acusações de “maricas” ou “sapatão” encontre nessas comunidades religiosas um lugar onde serão aceitos. Conhecemos casos de rapazes que chegaram até a ser expulsos pelas suas famílias, seguiram suas carreiras dentro do candomblé e voltaram a ser aceitos mais tarde pelos seus parentes devido ao grande prestígio religioso que conseguiram. O candomblé, então, oferece a possibilidade de um jovem rapaz ou uma menina homossexual transformar seu estigma social em vantagem. (FRY; MACRAE, 1983, p. 54).

De fato, como afirmado por Dandara, havia outras pessoas homossexuais seu barracão. E lá todas podiam viver sem opressões: naquele domingo da entrevista, não se via qualquer pessoa deslocada ou mesmo desanimada. O clima de confraternização demonstrava que todos os “irmãos” eram aceitos, sem restrições.

Importante observar que a religião de matriz africana, estigmatizada em um país de colonizadores católicos, foi um elemento que fortaleceu a autoestima da entrevistada. Sua resistência se deu através de um dos maiores símbolos da cultura afro: a religião. Dandara não precisou se afastar dos elementos culturais de seus antepassados para fugir do preconceito racial: junto ao candomblé, sua espiritualidade e autoestima estavam mais fortalecidos.

As lições aprendidas fora da escola

São perceptíveis muitas falhas no sistema escolar, especialmente no que tange ao desamparo a que muitas crianças são entregues, com suas mochilas de estigmas, sem alguém para repartir o peso em suas costas. Estas voltam para casa sobrecarregadas não só de tarefas, mas de dúvidas, medos, dilemas, cujas respostas continuam sendo buscadas em outros espaços.

Como já mencionado, a educação é um processo que não tem marco final: enquanto vivo, o ser humano é capaz de aprender, de ser educado, de ensinar e muitas dessas oportunidades acontecem fora da escola.

As lições aprendidas fora da sala de aula não podem ser desprezadas quando analisamos o conjunto de processos pedagógicos somos submetidos. Não se para de aprender ou de ser educado, pelo simples fato de se ter saído da escola ou da faculdade. Os processos educacionais tem continuidade, embora sejam praticados por outros agentes.

Dandara cursou Comunicação Social, mas, depois de alguns períodos, resolveu entrar para a faculdade de Direito. Sua militância e atuação no campo dos Direitos Humanos é reconhecida pelos(as) colegas e professores(as) e falar disso envaidece Dandara e põe um sorriso no seu rosto. Ela diz que na universidade “todos puxam o seu saco”. Apesar de toda a admiração que demonstram pelo seu trabalho, Dandara não se sente totalmente aceita.

Converso muito com as meninas e eu percebo ainda muita resistência, e sempre que a gente tá conversando, elas chegam e dizem: ei, Dandara, tu não pensa em namorar com um menino, não? Só uma vezinha, só pra ver como é que é... (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

A entrevistada percebe que suas amigas ainda não se “conformam” com a sua orientação sexual, e tentam persuadi-la a relacionar-se com rapazes. Ela entende que as “tentativas de modificar sua orientação sexual” não são feitas de forma intencionalmente agressiva. O ideal heteronormativo está arraigado nas pessoas e comentários discriminatórios são naturalizados, incorporados ao discurso. A entrevistada reage a essas intervenções, muitas vezes, até com bom humor, para que não se crie uma barreira entre ela e as amigas e os assuntos sobre relacionamentos e afetividades não se tornem tópicos “tabu” entre elas.

Eu levo na brincadeira, eu só devolvo pra elas, aí eu digo: então, por que que vocês também não ficam com uma menina, uma vezinha, só pra ver como é que é? (*e ri*) Eu penso que é necessário mudar postura, sabe? Eu não posso é...é, chegar, tipo, pra uma dessas minhas amigas, chegar toda zangada e digo: olha, não gostei, eu vou na delegacia, eu vou fazer aquilo...eu penso que como eu já tenho uma vivência muito grande em movimento social, eu tenho que agir de uma forma mais pedagógica, eu tenho que convidar elas pras atividades do Matizes, tenho que começar a desconstruir o preconceito a partir desse momento que eu as convido, que eu as levo pras atividades do Matizes, que eu convido elas pra minha casa pra assistir um filme e a gente ficar debatendo, eu penso que essa parte mais, mais de chegar à delegacia, tem que ser uma coisa que me feriu muito, que me machucou muito, e quando eu chegar lá, eu vou pensar duas vezes se eu quero mesmo processar pessoa, eu vou dizer: olha, eu quero que ele participe das atividades do Matizes, eu quero que, eu quero entrar num acordo mas ele vai ter que

participar das atividades do Matizes, tem que ser uma coisa pedagógica, sabe? Eu penso em dar entrada num processo só em último caso. (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI).

Dandara utiliza suas experiências para tentar desconstruir preconceitos demonstrados por aquelas pessoas que a rodeiam, e também leva a mesma mensagem nas ações promovidas Matizes. No caso específico desta entrevistada, ela encontrou fora da escola instâncias educacionais que fortaleceram sua autoestima e provocaram o seu senso crítico.

Foucault (1988) aponta que o sujeito é constituído historicamente, em paralelo à constituição das práticas e dos discursos utilizados nas diversas instituições sociais pelas quais passou, entre as quais está a escola. Dentro deste ambiente escolar, submetido aos ditames de uma sociedade, a cortina da invisibilidade e da repressão que envolve uma série de temas é estendida. Lá são reproduzidas regras sobre o aceitável e o conveniente, o que deve ou não ser discutido em sala (e também em casa), as brincadeiras que podem ou não ser realizadas no recreio (e em outros lugares), os trajés adequados para frequentar as aulas, dentre outras normas e rituais.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções, e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 2010, p. 64).

Dessa maneira, a escola não desconhece as diferenças e desigualdades: a escola entende disso, e, na verdade, a escola produz isso. Um longo aprendizado vai, ao final, “colocar cada qual no seu lugar”. Através

de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 2010, p. 62).

Ora, desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos, seus corpos e suas identidades, legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Dandara, visivelmente, não se ajustou aos padrões impostos, não apenas pela escola, mas pela sociedade. Conforme aponta ainda Junqueira (2009), a escola endossa o modelo de poder que rege as relações sociais do mundo contemporâneo, por meio de seus vários arsenais pedagógicos: no topo, está a figura do adulto, masculino, branco, heterossexual, física e mentalmente considerado “normal”. Os destoantes desse perfil são “os outros”: estranhos, inferiores, pecadores, doentes, pervertidos. A lógica é reproduzida com o objetivo de homogeneizar, uma vez que não estimula o aluno a perceber e respeitar as diferenças entre ele e os demais colegas.

É fundamental, neste cenário, reconhecer que outras instâncias atuam junto à escola na formação de cidadãos, tais como a convivência familiar e no trabalho, as ações educativas promovidas pelo governo e também pela mídia independente, além das manifestações culturais e

movimentos sociais, e que sua influência pode ser determinante na formação de sujeitos que não atendem aos padrões, que formatam seres obedientes e excluem aqueles que ultrapassam os limites impostos.

Referências

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cadernos Pagu*. Campinas, v.26, p-329-376, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em 15 de março de 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 717-188, jan. 2002.

CUNHA JR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz; CUNHA JR, Henrique. **Educação e Afrodescendência no Brasil** (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 11.ed.
Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 11, p. 263-274, 2008. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/5247>. Acesso em 15 de março de 2013.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 28, p.19-54, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2013.

Considerações sobre diversidade sexual e de gênero numa turma de ensino médio¹

Danilo Pereira Santos²
Caio César Silva Rocha³

Introdução

A prática preconceituosa da raça, da classe, de gênero, ofende a substantividade e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2004, p. 40)

Pode soar contraditório (e soa) iniciar este relato afirmando que a escola constitui-se numa importante instância de formação das pessoas enquanto sujeitos e de suas histórias (RIBEIRO et al., 2009) e, portanto, comporta papel relevante de enfrentamento e intervenção da realidade, ao tempo em que promove e se torna mantenedora de padrões sociais responsáveis pelas desigualdades vigentes.

1 Parte desse artigo foi publicado originalmente nos Anais do VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura: Práticas, pedagogias e políticas públicas, 2014.

2 Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* de Jequié. Professor de Língua Portuguesa com Lotação na Secretaria Municipal de Educação de Jequié-Ba. *E-mail*: danpereiras@gmail.com

3 Graduando em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Jequié. Bolsista PIBID/CAPES pelo Subprojeto *Saberes Docentes na EJA: Tempos de Vida, de Teatro e de Literatura*, coordenado pela professora Msc. Carla Meira Pires de Carvalho. *E-mail*: caioroitman@gmail.com

Louro (1997) já havia notado que a instituição escolar se desenvolveu, desde o seu princípio, apoiada na “ação distintiva”. Essa distinção pressupunha privilégios, de modo que os sujeitos que tinham acesso à escola – uma minoria, na verdade – eram considerados seletos. Com a laicização e universalização do ensino, a “ação distintiva” passou a atuar internamente nas instituições de ensino, ordenando, classificando e hierarquizando os que lá estavam, utilizando critérios como idade, orientação religiosa, classe social, sexo, etc.

Com a chegada desta “fatia” da população às escolas, transformações também surgiram configuradas desde a constituição curricular propriamente dita às condições materiais e estruturais necessárias para atender os novos grupos que convergiram às instituições públicas de ensino. Novos regulamentos e avaliações foram elaborados com o intento de atender essa pluralidade, produzindo, inevitavelmente, uma filosofia de diferenciação dos sujeitos.

“A diferença se multiplicou”, conforme Louro (2003). O impasse está no fato de que a formação das/os profissionais de educação não acompanhou de perto tais mudanças. A defasagem da formação docente corroborou, em certa medida, na manutenção das desigualdades responsáveis pela exclusão dos diferentes (ROGRIGUES; RAMOS; SILVA, 2013), incluídas nestas a diversidade sexual e de gênero.

Outro ponto decisório no modo como é tratada a diversidade sexual e de gênero na escola diz respeito à própria “dificuldade de educadores e educadores em conhecer a própria sexualidade e suas múltiplas possibilidades de obter prazer” (DINIS, 2011, p. 48), corroborada pela acusação de que todas/os aquelas/es que se mostram simpáticos com as pautas de gays e lésbicas são suspeitas/os de também serem homossexuais, o que termina por servir como um dispositivo de repressão e inibição (LOURO, 1997).

São diversos os comportamentos e as atitudes geradas pela insegurança, receio, medo ou simplesmente desconhecimento sobre as identidades consideradas “desviantes” nos espaços escolares. A maioria opta por não falar sobre o assunto, pois acredita que o fazendo estimularão os jovens à curiosidade e posterior adoção da prática lesbo/homoafetiva.

Não falar, portanto, gera a enganosa sensação de que haverá garantia de prevalência das práticas heteronormativas sobre todas as outras.

Como reconhece perspicazmente Dinis (2011) valendo-se da alegoria criada por Luis Antonio Baptista sobre os *amoladores de facas*, “educadoras e educadores costumam ser também competentes *amoladores de facas*” (p. 47). Quando se omitem ou permitem a violência gratuita, verbal ou física, cometidas contra alguém por sua condição sexual; quando ignoram a existência de gays e lésbicas, acreditando deste modo poder eliminá-los; quando nos seus discursos “inocentes”, textos e falas desinteressadas, modos de viver e de pensar deixam circular e reafirmam como legítimo um único modo de viver, de alguma forma estão sendo eficientes amoladores de faca, afiando os instrumentos que serão utilizados contra vítimas enfraquecidas (BATISTA, 1999).

A sexualidade está inscrita nos corpos, não é um acessório que possa ser retirado e recolocado por vontade própria. Pede urgência para se expressar na casa, na rua e na escola. Promover momentos de reflexão, no ambiente escolar, sobre aspectos da sexualidade humana

[...] pode ajudar os jovens a passar por essa fase com menos angústias e turbulências, e sem precisar armar uma couraça protetora/repressora ou transformar a sexualidade em expressão de rebeldia.

O bem-estar sexual passa pelo esclarecimento das questões que estão sendo vivenciadas pelas crianças e pelos jovens e é favorecido pelo seu debate aberto, nas diversas etapas do crescimento (BRASIL, 1998, p. 301-302).

É isso que pretendia a realização da oficina descrita a seguir.

Procedimentos metodológicos e práticos

As atividades da oficina sobre diversidade sexual e de gênero foram realizadas com alunos regularmente matriculados no 1º ano do curso de Informática do Ensino Médio, na Instituição de ensino público CEEP Régis Pacheco, localizada na Rua 15 Novembro, s/n, Campo América, no município de Jequié-Ba. Essa oficina é resultado do projeto de extensão **Formação de profissionais da área de saúde, educação, assistência social e segurança pública para o respeito à diversidade sexual**. Durante a realização, tornou-se perceptível a ausência de uma abordagem sistematizada acerca das questões de gênero e sexualidade.

Coube à professora de Língua Portuguesa das/os estudantes recepcionar os responsáveis pela aplicação da oficina e acompanhar a intervenção. Ela nos informou que a maioria dos/as professores/as não costuma trabalhar diversidade de gênero e sexualidade, em sala de aula, porque se sentem inseguros e despreparados. Outra parte não demonstra interesse em abordar essas questões. Ainda segundo a educadora, a turma alvo da intervenção enfrentou problemas de aceitação com um aluno, por causa de sua orientação sexual. A escola, por sua vez, contou com o apoio profissional de um psicólogo para ajudar os/as alunos/as a conviver melhor com o colega gay.

No primeiro encontro, ocorrido no final de novembro de 2013, os/as alunos/as receberam as informações concernentes à oficina, como objetivo e finalidade da intervenção, o modo como seria desenvolvida, o direito de liberdade de participação, e a garantia de sigilo e anonimato das opiniões expressas, obtendo-se, ao final, livre consentimento dos/as adolescentes participantes.

Um questionário, contendo sete perguntas, foi entregue aos/as estudantes, objetivando provoca-los/as a partir do próprio teor das questões, bem como sondar o que pensavam sobre o assunto. As perguntas possuíam caráter qualitativo e permitiram, a partir das respostas dadas, a exposição de múltiplas representações sobre a sexualidade, quase sempre contraditórias. Foram essas as questões:

- 1^a O que você entende por homossexualidade?
- 2^a Para você, a sexualidade humana é algo natural ou uma construção social? Ou seja, a pessoa escolhe ser gay ou ela já nasce gay?
- 3^a Você convive com homossexuais no dia-a-dia? Qual a sua relação com eles/elas?
- 4^a Pra você, o que é homofobia? Você se considera uma pessoa homofóbica? Já cometeu durante sua vida algum ato de homofobia? Se a resposta for afirmativa, qual?
- 5^a Qual sua reação ao se deparar com um casal homossexual trocando carícias em espaços públicos?
- 6^a Há diferenças na relação entre um casal formado por um homem e uma mulher e entre casais formados por dois homens ou por duas mulheres? Quais e por quê?
- 7^a O amor tem sexo?

Após, procedeu-se a leitura dramática do conto *Diálogo*, de Caio Fernando Abreu (2005), parte da obra *Morangos Mofados*, havendo profícua discussão por parte dos/as adolescentes sobre a semântica da palavra “companheiro”, repetida propositalmente pelo autor para provocar diferentes e novos significados.

Um painel, dividido ao meio, contendo as palavras *Masculino* e *Feminino*, uma de cada lado, foi anexado ao quadro branco. Sobre as mesas foram dispostas fichas, cada qual escrita com uma qualidade ou atributo, quais sejam ousadia, razão, firmeza, suavidade, coragem, recato, delicadeza, agressividade, fragilidade, serenidade, força, emoção, poder e afeto. Em seguida, solicitou-se que os/as alunos/as atribuíssem as fichas a um ou outro lado do painel, havendo a possibilidade de conferi-las também aos dois, apenas colando o atributo ou qualidade ao meio.

Por fim, foi exibido o curta-metragem espanhol *Vestido Novo* (*Vestido Nuevo*, 2007), do diretor Sergi Pérez. Não havendo mais tempo para os comentários, por causa do avançar do horário, combinou-se retomar o curta posteriormente.

No segundo encontro, ocorrido em meados de dezembro de 2013, reexibiu-se *Vestido Novo* e os/as estudantes expuseram seus pontos de vista. Dois outros curtas-metragens foram exibidos, *Torpedo* e *Encontrando Bianca*, ambos de 2011, vídeos do Kit Anti-homofobia. A intervenção foi finalizada com a leitura do texto *O Direito de Amar*, de Daniel Lélis, e a avaliação escrita pelos/as adolescentes sobre as ações feitas durante os dois encontros.

Tecendo breves considerações sobre a oficina

Após considerar o tempo de formação do projeto de extensão anteriormente citado, por quase um ano, havia a preocupação de compartilhar, por parte do coordenador de curso e demais componentes, através de ações coordenadas em diversos campos de trabalho, os conhecimentos adquiridos, assim como as problematizações que nortearam muitas das discussões durante os encontros mensais.

Para viabilização dos trabalhos, a formatação escolhida foi a de oficina, comportando uma carga horária de oito horas, dividida em dois encontros, em espaços com os quais os grupos constituídos tivessem alguma familiaridade. A metodologia de execução dos projetos respeitaria as particularidades de cada público e espaço, consoante às estratégias criadas para efetivar as ações e alcançar os objetivos de cada intervenção.

A presente intervenção configurou-se na perspectiva de atender a um público de estudantes do Ensino Médio, jovens entre 13 e 14 anos, oriundos/as de comunidades diversas. Escolheu-se o espaço escolar para promoção da oficina por dois motivos. O primeiro tem um cunho subjetivo, considerando a vivência cotidiana dos condutores da oficina nos ambientes das instituições públicas de ensino na condição de professores. O segundo é de teor político-educacional, pois verificado ser a escola uma

[...] importante instância social constituidora de identidades, evita discutir e problematizar as sexualidades e as possíveis identidades sexuais.

Muito pouco tem ela oportunizado discussões sobre os processos em que os sujeitos ditos “diferentes” (como as pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros) são objeto de preconceito e estigma, por considerar ou entender que existe uma única forma de sexualidade “normal” e que essa temática é uma questão privada e difícil de ser abordada nesse ambiente. (RIBEIRO et al., 2009, p. 185)

A escola torna-se então um desafio ao trabalho sistemático com a temática diversidade sexual e de gênero, sobretudo porque as relações sociais de seus integrantes, professor(a)-professor(a), professor(a)-aluno(a), aluno(a)-aluno(a), estão organizadas de modo a preservar determinados padrões e valores, disciplinando comportamentos e punindo quaisquer transgressões ou “desvios” à norma estabelecida.

O currículo escolar ou o projeto político pedagógico de cada escola serve de exemplificação do quanto às questões ligadas à sexualidade estão reduzidas ao conhecimento biológico e clínico-médico, evitando-se a todo custo o diálogo franco sobre as diferentes maneiras de viver a sexualidade, de expressar desejos e de obter prazeres (ROCHA; FERNANDES JÚNIOR, 2014). Uma vez que há uma negação explícita ou dissimulada em evidenciar o lado “perigoso” dessas questões, os atores/atrizes sociais que podem internamente construir um trabalho sólido de discussão, ajudando adolescentes e jovens a vivenciarem “uma sexualidade responsável, equilibrada, afetiva e livres de coações, discriminações e preconceitos” (FREITAS E CHAGAS, 2013, p. 130), esperam que a direção ou a coordenação pedagógica resolvam o problema.

Não por acaso, a apresentação da proposta de uma oficina que trate de diversidade sexual e de gênero tenha sido recepcionada com euforia, tanto pela professora da turma quanto pela direção escolar, confirmando a hipótese de Rocha (2012, p. 15) de que entre outros fatores que impedem ou inibem o trabalho em sala de aula dessas questões estão

conflitos geracionais, dificuldades de romperem ou de se distanciarem das bases educacionais que tiveram no momento de sua formação individual, questões relativas à religiosidade ou apenas dificuldades em romper com tradições culturais que têm como base uma configuração social patriarcal e heteronormativa.

O compromisso de investir no debate e esclarecimento de diversos aspectos da sexualidade e do gênero, deste modo, acaba sendo transferida a agentes externos à escola. Esse comportamento implica duas suposições: os/as professores/as que convivem com os/as estudantes perdem a oportunidade de instigar momentos profícuos de troca de experiências, resolução de conflitos e evidenciar o quanto as relações de poder (discursos de verdade, crenças, mentalidades, instituições, etc.) influenciam os modos como nos comportamos e nos produzimos individual e socialmente no campo das sexualidades e dos gêneros. Em contrapartida, a presença de agentes externos ao ambiente escolar, com um trabalho específico nessas matérias, possibilita senão a inserção da discussão, a continuidade do debate através de novos relatos, novas metodologias, novas vivências.

Outro fator preponderante é que o público atendido por essas ações esteja disposto ao diálogo. Embora se tenha uma perspectiva posta pelos objetivos a serem alcançados, é preciso estar atento a resistências decorrentes do assunto tratado. Posturas, gestos, olhares, palavras, todas devem ser consideradas, pois, a quebra de paradigmas sempre requer uma desestabilização de estruturas objetivas e subjetivas ainda estáveis no sujeito, isto é, o contato com os estudos de sexualidades e de gênero tornam-se perturbadoras à medida que intervêm “em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais” (LOURO, 2008, p. 19).

A elaboração e aplicação de um questionário inicial, contendo questionamentos sobre informações básicas do campo das sexualidades é uma maneira de mapear o nível de conhecimento do público com

o qual se está trabalhando. A partir das respostas dos/as participantes averigua-se as representações e conceitos presentes em seu imaginário sobre o assunto abordado.

O fato é que as representações e os conceitos expressos pelos/as participantes revelam o pouco conhecimento sobre questões elementares. Questionados, por exemplo, sobre o conceito de homossexualidade, alguns/mas estudantes apontaram predicados como “relação de cunho erótico” entre pessoas do mesmo sexo, opção sexual ou ainda modinha. Tal visão se configura pelo fato de que toda forma de sexualidade que não esteja empenhada na consumação do desejo heterossexual é sempre vista como um desvio de caráter, falha no processo educativo familiar ou, ainda, uma escolha. A heterossexualidade é concebida, nesses termos, como o único modelo de sexualidade correta, saudável, natural e universal (ROCHA, 2012).

Deve-se considerar os riscos das motivações ou as implicações ao adotar-se uma teoria da gênese dos desejos. Duas abordagens apareceram recorrentemente nas respostas dos/as estudantes participantes da oficina: a de que a homossexualidade é uma construção histórico-cultural e a de que é natural. Essas concepções apontam direções e posicionamentos distintos. Ao pensar a sexualidade como uma construção histórico-cultural “o/a professor/a pode auxiliar a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero” (DINIS, 2008, p. 484). O empenho para compreender a construção da sexualidade perpassa, conforme Foucault (2014, p. 77), o conhecimento da “[...] “economia” dos discursos, ou seja, sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustêm e que veiculam [...]”. Por outro lado, naturalizar a homossexualidade é uma forma de desculpabilizar a orientação sexual dos sujeitos, tratando-a como uma determinação, não uma questão de escolha.

Tal justificativa tem impulsionado mesmo algumas pesquisas biológicas que investem na

procura dos genes que definem a orientação sexual. [...] Mas um dos riscos desta naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros. (DINIS, 2008, p. 485).

O crescente debate sobre as identidades sexuais e de gênero, a exposição de vivências e orientações diversas na mídia, na escola, na rua, nos espaços de estudo sobre as temáticas, nem sempre significam maior aceitação desses indivíduos em todos os espaços sociais. A maioria dos/as estudantes participantes afirmaram conviver com pessoas de orientação homossexual cotidianamente, estabelecendo com estes/as uma relação amistosa, livre de posições ou atos homofóbicos.

Propositalmente, logo após esses questionamentos com argumentações positivas sobre a aceitação de sujeitos homossexuais em diversos espaços sociais, inseriu-se uma pergunta-cilada, para realmente comprovar a validade das opiniões expressas: qual sua reação ao se deparar com um casal homossexual trocando carícias em espaços públicos? Para preservar as identidades dos/as participantes seguem transcritas duas respostas sob o pseudônimo de Aluno/a A e Aluno/a B.

Eu não teria uma boa expressão, mas não quer dizer que tenho preconceito porque hoje em dia é mais fácil ver homossexuais juntos em público (Aluno/a A).

Se eu estiver sozinho ou com amigos eu não teria reação nenhuma, se eu estiver com meu filho eu tento evitar passar por perto (Aluno/a B).

Muitas inferências podem ser feitas a respeito dessas respostas, porém, observado o curto espaço para discussão de variadas leituras, aponta-se três aspectos sumariamente: 1 – As relações homoeróticas são ainda consideradas ilegítimas, marginais, uma deturpação do modelo da relação heterossexual. A expressão do desejo e do amor, nesses casos, é clandestina, enviesada, regida por gestos cuidadosos (toque, olhares, palavras), atenta a reações de reprovação e intervenção públicas; 2 – Essas demonstrações públicas de afeto causam constrangimentos na maior parte das pessoas que as presenciam, inclusive em indivíduos que se identificam com a mesma orientação. A reação comum é negar a existência do afeto, desviar o olhar, fingir que não está acontecendo, mudar de lugar ou mesmo retirar-se dos espaços em que ocorram tais manifestações; 3 - Há um cuidado maior quando se trata da sexualidade dos meninos. Compete então aos pais evitar que seus filhos tenham qualquer tipo de contato ou conhecimento das relações homoeróticos, porque isso poderá influenciar ou moldar seus desejos para a homossexualidade.

Esses comportamentos são comuns na rotina escolar, em que as sexualidades tidas como dissidentes manifestam-se de forma velada e sugerida mais pela aparência, modos de falar, andar e agir que ditas ou vividas, pois a escola é um ambiente delicado, em que “Determinada vivência não é apenas inferiorizada, mas autodisciplinada [...] e torna-se alvo de nomeações cotidianas de caráter persecutório e estigmatizante [...]” (RIBEIRO et al., 2009, p. 200), como podemos constatar ao assistir e discutir os dois vídeos do Kit Anti-homofobia, *Torpedo* e *Encontrando Bianca*.

E a escola, o que faz? Considerações finais.

A realização dessa oficina possibilitou a seguinte reflexão: a negação do diálogo sobre vários aspectos da sexualidade, para além das informações sobre prevenção da gravidez e DST's, assim como a omissão diante de comportamentos e palavras que agridam os sujeitos por causa de sua orientação sexual e de gênero, corrobora para que padrões heteronormativos, machistas e misóginos encontrem espaços fecundos de manifestação, sobretudo no ambiente escolar.

Pequenas ações cotidianas de afirmação do respeito à diversidade, aliadas a momentos de diálogo sobre questões-tabus, ajudam os/as estudantes a perceberem sua sexualidade como construção histórico-social e serve também de “convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa” (DINIS, 2008, p. 489), conforme constatou e se expressou ao final da oficina o ALUNO C:

[...] Percebi que a sociedade em que vivemos é dominada por um padrão e que muitas vezes há discriminação em torno de quem não segue esse padrão e a seguinte pergunta veio à cabeça: “Se vivemos em uma sociedade livre e que possui igualdade, por que quem decide virar homossexual é discriminado, quem é hétero tomou a decisão de ser hétero, ou seja, teve livre escolha, por que outros não podem ter a mesma liberdade?” E a seguinte resposta surge: Porque só pensamos em nós mesmos e acabamos esquecendo dos sentimentos dos outros. Como somos injustos e tolos [...]

O convite à quebra de silêncio em relação à diversidade sexual e de gênero é uma das muitas possibilidades de desestabilização das normas

opressoras, relações de poder e discursos de verdade que reprimem, marginalizam e estigmatizam todas as pessoas consideradas homossexuais. A escola, como um espaço de formação de pessoas enquanto sujeitos, deve sempre problematizar os processos de produção das diferenças e desigualdades, demonstrando sempre que possível à fragilidade e inconstância de todas as identidades (RIBEIRO et. al., 2009).

Referências

BAPTISTA, Luis Antonio. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de faca. In: _____. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 52 p.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

_____. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Dilma Lucy de; CHAGAS, Isabel. Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho. Um relato de experiências. In: RABELO, Amanda Oliveira, et al (Org.). **Formação docente**

em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: 2013. p. 123-142.

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

_____. *Corpos que escapam*. Labrys. **Estudos Feministas** (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 04, 2003.

_____. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. **Proposições**. v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em 21 de novembro de 2013.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escola. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 182-211. (Coleção Educação para Todos, vol. 32).

ROCHA, C. C. S.; FERNANDES JÚNIOR, A. S. O ensino de teatro e suas contribuições para a discussão de gênero e sexualidade. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 6., 2014, Juiz de Fora – MG. **Anais...** Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014. p. 3788-3800.

ROCHA, K. dos A. **Da política educacional à política da escola:** os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

RODRIGUES, A.; RAMOS, H. S. G.; SILVA, R. B. R. da. *Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos*

direitos humanos, de alunos e professores. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES : Edufes, 2013. p. 165-182.

Curtas-metragens:

Encontrando Bianca. MEC (Ministério da Educação). Kit Anti-Homofobia. Brasil 2011.

Torpedo. MEC (Ministério da Educação). Kit Anti-Homofobia. Brasil 2011.

PÉREZ, Sergi. Vestido novo [*Vestido Nuevo*] Argentina, 13 min. 2007.

"Jaqueline comporte-se como uma menina" - sobre feminilidades, normatizações e transgressões no contexto escolar

Leandro Teofilo de Brito¹
Carla Chagas Ramalho²

Introdução

A frase que intitula este trabalho, dita por uma professora no contexto da pesquisa de campo que será apresentada e discutida, retrata como expectativas por comportamentos pautados em normatizações de gênero, são muito comuns, corriqueiros e naturalizados nos mais variados cotidianos escolares. Meninas, como no exemplo desta pesquisa, muitas vezes são vistas como tranquilas, estudiosas, delicadas, dentre outros atributos essencialistas impostos à construção de uma feminilidade hegemônica e padrão, e quando não se apresentam nestes modelos são vistas como desviantes e ilegítimas, estando passíveis a sanções e submetidas a situações de exclusões.

Realizada no cotidiano de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, apresentamos, a partir de uma pesquisa de inspiração

-
- 1 Doutorando em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestre em Educação e Licenciado em Educação Física – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professor do Ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Pedro II. E-mail: teofilo.leandro@gmail.com
 - 2 Mestra em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). E-mail: 22.carla@gmail.com

etnográfica, narrativas da aluna nomeada (de forma fictícia) como *Jaqueline*. Em meio às expressões de sua feminilidade, *Jaqueline* promovia rupturas nos modos mais “tradicionais” de ser uma menina na escola, e, desta maneira, vivenciava variados processos de exclusões no referido espaço, promovido por alunos, alunas e professoras com vistas à “normatização” de sua feminilidade. Louro (2008) aponta que mesmo que existam regras, se tracem planos e sejam criadas estratégias para que os sujeitos se comprometam com processos binários e a-históricos de feminização e masculinização, haverá sempre aquelas e aqueles que rompem com estas normas e transgridem os arranjos, pouco se importando com as consequências.

Esta pesquisa, nesta direção, desenvolvida com base nos estudos culturais, de gênero e teoria queer, busca situar a escola como um espaço de lutas e enfrentamentos relacionados à livre expressão de gênero de suas alunas e seus alunos, problematizando normatizações e regulações impostas por ela, assim como rupturas e transgressões realizadas por meninos e meninas neste espaço. Deste modo, buscamos com este trabalho, promover reflexões sobre a existência de formas múltiplas de feminilidades, normatizações e transgressões, que ocorrem cotidianamente nos mais diversos contextos escolares. Iniciaremos nossa explanação com uma discussão teórica sobre gênero e feminilidades.

Feminilidades: a multiplicidade do gênero

O significado unitário da categoria “mulheres”, segundo Scott (2011), foi trazido à tona pela política de identidade dos anos de 1980, que reconheceu as diferenças dentro da diferença nas discussões da categoria gênero:

Na verdade, o termo “mulheres” dificilmente poderia ser usado sem modificação: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras, foram apenas algumas das categorias introduzidas.

Todas desafiavam a hegemonia heterossexual da classe média branca do termo "mulheres", argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada (SCOTT, 2011, p. 87).

A questão das diferenças dentro da diferença foi primordial para a discussão do gênero como categoria de análise, como coloca a autora, pois presume uma oposição fixa às identidades separadas por sexo, correlacionando diretamente homens e mulheres, masculino/feminino, assim, como a pluralização da categoria "mulheres", produzindo um conjunto de histórias e identidades coletivas. Tornou-se, então, impossível uma única definição para a experiência das mulheres.

Neste contexto, a feminilidade, passando a ser reconhecida em sua pluralidade e multiplicidade, carregando consigo variadas distinções problematizadas a partir do pensamento feminista e de suas teorizações, fez com que não houvesse possibilidades de se pensar feminino, feminilidade e mulher de maneira singular, conforme retrata Louro (2006):

Somos mulheres de muitas formas e jeitos, somos mulheres de diferentes raças, idades, classes, orientações sexuais; de diferentes culturas, religiões; talvez até seja possível dizer que somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estejamos todas vivendo numa mesma época. Essas distintas posições supõem e constroem uma diversidade de destinos ou expectativas, restrições e interditos, possibilidades e projetos. As formas de enfrentamento ou os modos de subordinação a essas circunstâncias certamente são múltiplos (p.1).

Para Pierucci (2008) esta discussão do reconhecimento das diferenças, em específico sobre as feminilidades, como esta pesquisa se debruça, carrega consigo uma complexidade enorme que requer a tradução de ideias claras e distintas por parte das teorias feministas. Tomando como base o sexismo prático, aquele que se faz presente no dia-a-dia das diferentes instituições, e neste contexto a escola pode ser um exemplo, corre-se o risco de cair nas armadilhas “da diferença” contrapondo-se à luta pela igualdade e o reconhecimento das diferenças.

Nas palavras do autor:

A diversidade é algo vivido, experimentado, percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto, que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo uma tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos (PIERUCCI, 2008, p.33).

A partir destas afirmações, uma expressão de feminilidade que se mostre resistente aos modelos binários e hegemônicos, muitas vezes ainda é vista de uma forma desviante em nossa sociedade, e, consequentemente, estando suscetível aos mais diversos processos de exclusões. Uma matriz heterossexual permeia pelos seus discursos os processos identificatórios dos sujeitos, instituindo assim normas, regulações e certo controle nas expressões de gênero (BUTLER, 2001).

Segundo Perrot (2011) algumas representações culturais apontam que a menina ainda é muito mais educada do que instruída, sendo mais vigiada que seus irmãos, passando também mais tempo dentro de casa e quando se apresentam agitadas, logo são chamadas de “endiabradas”.

Paechter (2009) nomeia como “feminidades³ marginais” qualquer modelo de feminilidade que se opõe e transgride as normas de gênero tradicionais. Louro (2008) afirma que aquelas – e aqueles – que subvertem as fronteiras de gênero, que as atravessam ou que embaralham e confundem este território são marcados como sujeitos diferentes e desviantes, sofrendo penalidades e tornando-se alvo de correção, conforme apresentaremos nas narrativas “transgressoras” vivenciadas por *Jaqueline* no espaço escolar.

Sobre feminilidades, normatizações e transgressões no contexto escolar

Realizamos nossa pesquisa de campo – do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009) – no cotidiano de uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, região da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2012. Dentre as técnicas de pesquisa para construção dos dados, utilizamos a observação participante, com uso de um diário de campo para anotações, além de entrevistas individuais e coletivas, dos tipos semiestruturada e informal, com alunas, alunos, coordenadora pedagógica e professora.

Jaqueline era uma estudante do 5º ano do ensino fundamental, com 11 anos de idade, durante o período da pesquisa. A partir de nossas observações iniciais, constatamos que *Jaqueline* transgredia de forma dupla padrão de comportamento tido como “adequado” a uma menina no espaço escolar, pois transitava em um grupo feminino que se apresentava como “indisciplinado” – meninas desinteressadas nos estudos, partilhando de assuntos sobre meninos e namoros, expressando comportamentos “desviantes” em suas roupas, modos de ser, etc.; e, ao mesmo tempo, fazendo-se sempre presente entre os grupos de meninos da turma, muitas vezes envolvida em brigas e confusões com os mesmos,

3 O termo “feminidades” pode ser considerado sinônimo de “feminilidades”. Consultar PAECHTER, Carrie. Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

fato que constantemente causava muito incômodo à professora regente da turma. Além disso, neste contexto, a aluna vivia situações de exclusões nos dois grupos que transitava, sendo cobrada por uma definição de lado, conforme as falas apresentadas abaixo:

Quando alguém fala alguma coisa mal da Jaqueline, ela parte pra cima igual homem, aí a professora falou assim: “Jaqueline se comporta como uma menina, fica quieta, não fique brigando assim não, como um homem. Eu não sei por que ela vive grudada na gente” (Aluno 1).
Eu acho que não tem nada haver, é o jeito dela mesma, porque se ela quisesse ser menino ela estaria usando bermuda igual a deles, ela usa bermuda apertadinha, se arruma. É o jeito dela (Aluna 1).

Sobre a Jaqueline uma vez a professora brincou e tudo com ela, falando assim: “daqui a pouco vou trazer um chapéu e uma blusa de menino pra você, porque você fica se comportando igual a um menino”. [...] A Jaqueline tem um comportamento muito parecido com os meninos, ela parece que quer ser um menino, mas ela é uma menina... ela já falou que não gosta muito das coisas que menina faz (Aluna 2).

Ah, a Jaqueline? Aquela que é sapatão [...]. A Jaqueline tem jeito de menino, anda com os meninos, bate igual aos meninos, tudo de menino ela tem... (Aluno 2).

[...] Nesta turma de 5º ano temos a Jaqueline, que está o tempo todo metida no grupo dos meninos [...] Eu acho que é normal [...] a não ser que isso traga problema, de repente na hora do recreio, causando conflitos como já aconteceu,

mas fora isso, na minha visão, acho que é normal (Coordenadora pedagógica).

Louro (2008) afirma que a ideia de multiplicidade, seja da sexualidade ou do gênero, é uma ideia insuportável, conforme constatamos no caso de *Jaqueline*. A estudante era interpelada constantemente no espaço escolar, por escapar das normas tradicionais na expressão de sua feminilidade, pois ao mesmo tempo em que estava inserida num grupo de meninas que expressavam uma feminilidade "não convencional", volta e meia transitava entre os grupos masculinos, causando estranhamento entre alunos, alunas e professora.

Sobre este processo de exclusão vivenciado por *Jaqueline*, na sua expressão de feminilidade, recorreremos à Butler (2001):

Na verdade, a construção do gênero atua através de meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos "humano", o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o "humano" com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação (p.117).

Como citado anteriormente, uma situação que incomodava bastante alunas, alunos, professora e coordenação era a questão da agressividade de *Jaqueline*, que constantemente se encontrava envolvida em

brigas e confusões no espaço escolar. Expomos, abaixo, dois excertos retirados do diário de campo:

Em um desentendimento por uma borracha emprestada, a aluna Jaqueline parte para a agressão física com um aluno em sala de aula, havendo a necessidade de que o pesquisador e a professora apartassem de forma mais rápida possível a briga, para que a aluna não o machucasse de uma maneira mais séria. Ao fim da briga, o aluno chora bastante e a professora mais uma vez afirma para Jaqueline que desaprova o seu comportamento agressivo, não muito “apropriado” a uma menina (Diário de campo em 19/03/2012).

Na volta do recreio, em uma brincadeira de empurrar entre meninos e meninas, um aluno acaba batendo com a cabeça e formando um hematoma na região. O aluno tenta partir pra cima de Jaqueline, que segundo ele foi a menina que o empurrou, mas é impedido pelas outras meninas que trancam a porta. O pesquisador, em sala neste momento e sem a presença da professora, intervém abrindo a porta e impedindo a briga entre o aluno e as alunas. A professora chega e desce com o estudante e as meninas para a sala da direção (Diário de campo em 02/04/2012).

Diversos autores levantam a questão do controle do corpo no espaço escolar, em especial quando as expectativas de gênero recaem sobre a construção de corpos masculinos e femininos, diferenciados socialmente e culturalmente. Louro (2008) relata que a determinação de posições e de lugares sociais, classificando, ordenando e hierarquizando

os sujeitos são definidos através de seus corpos. Paechter (2009) afirma que a variabilidade do controle do corpo pela escola, entre meninos e meninas, afeta a compreensão dos mesmos sobre masculinidades e feminilidades, como por exemplo, meninos sendo incapazes de manter o controle do seu corpo neste espaço, sabendo que não serão tão penalizados como elas, caso as mesmas se apresentem agressivas e agitadas, tendo em vista a ideia de que a menina mantém de forma mais efetiva o controle do seu corpo. Além disso, segundo a autora: "Assim, quando meninas assumem atitudes masculinas estereotipadas como uma forma de reação, opositiva aos meninos, há também um recrudescimento da diferença" (p.94).

Em cima destas questões, constatamos como *Jaqueline* e a forma com que a mesma vivenciava sua feminilidade desconcertava o cotidiano escolar da escola investigada. Apresentando um perfil constantemente agressivo, a estudante de longe controlava o seu corpo nos moldes instituídos como "tradicionais" a uma menina no espaço escolar, apresentando-se justamente o oposto desta representação cultural, esperada e enaltecida pela instituição escolar.

Para Louro (2008):

Precisamos estar atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos; precisamos nos dar conta de que os corpos vêm sendo "lidos" ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente (p.76).

Jaqueline também apresentava características que a faziam pertencer ao grupo de meninas indisciplinadas da classe. Além de ser considerada uma aluna desinteressada nos estudos, mostrava-se bastante vaidosa, sempre chegando à escola com maquiagem, cabelo arrumado

(embora não conseguisse manter-se sempre arrumada até o horário da saída) e transgredindo também as normas escolares do uso do uniforme, conforme este grupo de meninas fazia quase que diariamente, interagindo assim com uma expressão clara de feminilidade da localidade. O uso do short-saia do uniforme de maneira “inadequada” pela aluna pode ser um exemplo desta questão, sendo apresentado abaixo através do relato de observação:

Durante a entrada na escola, Jaqueline é chamada atenção pela diretora da escola em relação ao tamanho do seu short-saia do uniforme. A diretora pede que ela desça um pouco o short-saia, que estava enrolado acima da cintura, para que possa entrar na escola. Ela faz o que a diretora pede, mas ao virar as costas e entrar na escola fala: “Se for pra usar uniforme de escola tem que ser curto”. Outras meninas também são chamadas a atenção sobre o uso do uniforme neste dia, em específico sobre o uso do short-saia curto ou enrolado acima da cintura (Diário de campo em 25/06/2012).

Dando continuidade à discussão sobre o controle do corpo na escola, Paechter (2009) aponta que a descorporificação também está relacionada ao apagamento da sexualidade no espaço da escola, sobretudo à constante negação da sexualidade feminina. Para a autora, o próprio uso da saia como uniforme escolar é uma forma de inserir na educação de meninas um modelo de “decência”, apagando qualquer rastro de uma feminilidade sexual. Neste contexto, a feminilidade de *Jaqueline*, apresentada de forma “sexual e erotizada”, também era alvo de reprovação no espaço da escola, pois o uso de seu uniforme também transgredia as normas “adequadas” que eram instituídas às alunas. Podemos perceber que os processos de exclusões vivenciados por Jaqueline eram múltiplos e representados não de forma unilateral, vinda por um setor ou motivo

apenas, mas sim por opressões multilaterais com o intuito de manter a cultura hegemônica de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Segundo Butler (2001):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. [...] Neste sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, "dentro" do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio (p.156).

Tendo em vistas as situações expostas, buscamos ouvir *Jaqueline* sobre as situações que a mesma vivenciava no cotidiano escolar. Buscamos compreender como a estudante se sentia frente às cobranças que lhes eram impostas por suas/seus colegas, professora e direção/coordenação na escola:

Eu não me dou mesmo com todas as meninas da sala, não gosto de todas elas. Até mesmo com as meninas que eu ando, sento perto... sei que algumas são falsas comigo, mas eu nem ligo [...]. Gosto de brincar com os meninos, mas a professora não quer, porque acha que eu posso me machucar, mas é aquela coisa: se eles me baterem e me xingarem vão levar também, eu já falei pra ela, porque não sou uma idiota (*Jaqueline*).

Com esta fala, *Jaqueline* demonstra que sair da padronização esperada nas expressões de gênero causa uma lacuna social. A aluna, em

questão, especula, mesmo que de forma singela, seu olhar sobre características pré-determinadas do gênero feminino e masculino, apontando para as divergências polarizadas e questionando-as. Butler (2001) afirma que os ideais regulatórios funcionam como normas, governando os corpos dos sujeitos, seus gêneros, sexualidades e desejos demarcando, circulando e diferenciando-os por práticas discursivas que agem como uma espécie de poder produtivo neste controle, muitas vezes de forma imperceptível e naturalizada.

Esta análise mostra que por mais que *Jaqueline* saiba que as meninas do grupo que pertencia (que possuem características “clássicas” femininas), as tratem com falsidade ou desdenho, ela é, socialmente, através da figura da professora, estimulada a ficar próxima a elas, pois teoricamente, deve ficar perto de suas “iguais”, mesmo que este fato traga incomodo para a mesma. Assim também, nesta direção, a aversão social que a professora busca aglutinar à estudante ao demonstrar que andar com os meninos pode resultar numa ofensa a sua integridade física, mesmo ela sabendo que revidaria a supostas agressões se estas ocorressem.

Podemos levantar mais uma questão com estes dizeres da aluna: *Jaqueline* é estimulada a ficar com pessoas do gênero feminino, que a maltratam emocionalmente, demonstrando não saber lidar com este tipo de ataque, ao invés de estar próxima de pessoas, de outro gênero, que mesmo se vier a agredi-la, a aluna diz estar apta a revidar e se defender neste caso. Este fato aponta como, muitas vezes, meninas e mulheres são incentivadas a aceitar pressões “invisíveis”, não agressões físicas - como a dos meninos -, embora também possam ser culpabilizadas por estar na presença de seus “desiguais”. Se sofrerem alguma ofensa física serão (ou será?) de responsabilidade das mesmas, já que é padronizado que sujeitos masculinos são mais violentos. Desta forma, cabe a ela, segundo a professora, não estar na presença deles, pois revidando à possível hostilidade (se houver) a faz sair das características ditas femininas, e a faz englobar uma personalidade oposta ao “natural”.

A realidade apontada mostra como qualquer característica que fuja do binarismo naturalizado de gênero recai na anomalia social. Fato

que vem a cercear possibilidades não padronizadas de expressões de gênero, causando uma incógnita social para pessoas que não se enquadram nas características pré-estabelecidas pela sociedade. A escola, neste contexto, uma instituição importante na socialização das pessoas, precisa abrir espaço para este tipo de discussão, em prol de minimizar preconceitos e discriminações das pessoas que não se enquadrem em normatizações dos mais variados processos de identificação.

Considerações finais

A existência e o reconhecimento de feminilidades diversas, não só no interior das escolas, mas na sociedade como um todo, pode ser exemplificado neste estudo realizado no cotidiano escolar. Meninas e mulheres vivenciam formas múltiplas de feminilidades e normatizá-las através de preceitos segregacionistas e excludentes, com vistas a manter padrões vigentes de gênero, é ir contra a desnaturalização de preconceitos, intolerâncias, binarismos, polarizações, etc.

Compreendendo que os processos de identificação permeiam esta fase da vida das/dos estudantes, em especial os processos de identificação relacionados ao gênero, entendemos que nas instituições de ensino este processo não deve ser engessado e tolhido, mas sim reconhecido em sua multiplicidade, não aceitando qualquer característica dentro do binarismo padrão, sendo questionado, com vistas a mudanças. A naturalização que ocorre acerca dessa temática deve ser posta em cheque e trazida à superfície das discussões, pois cercear expressões fora dos padrões não é uma exclusividade apenas da escola analisada, onde somente a aluna *Jaqueline* sofre, este processo é comum em diversas instituições de ensino, em diferentes momentos, e mostra que a "naturalização" é imposta, logo, não é natural.

Defendemos, com este trabalho, que alunos e alunas devem ser livres na expressão de suas identificações de gênero no contexto escolar, pois este deve ser um espaço de combate às exclusões e desigualdades, imperando o respeito à diversidade e às diferenças, desestabilizando normas e padrões binários, polarizados e hierarquizados. Para isso, é

necessário revermos posturas discriminatórias naturalizadas, questionarmos os padrões. Assim, como consequência, buscando reduzir os diversos tipos de violências (físicas e/ou psicológicas) que surgem como resultado de uma intransigência social sobre as pessoas que destoam desta padronização, e que, rotineiramente, sofrem essas agressões em variados ambientes sociais.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **A etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

LOURO, Guacira Lopes. Feminilidades na pós-modernidade. **Labrys Estudos Feministas** (Online), v. 10, 2006, p. 1-1.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 63- 95.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2008.

“Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual”: mais do que professor@s, professor@s homossexuais na escola

Filipe Gabriel Ribeiro França¹

Para começar...

Geralmente, muitos de nós professores e professoras, nos sentimos incomodados quando somos colocados diante de pensamentos que giram em torno de incertezas, fluidez e provisoriidade, questões tão presentes na contemporaneidade. Ainda somos seduzidos pela segurança das metas claras e das direções corretas. Porém, não podemos negar que a transitoriedade e a instabilidade são características dos dias atuais (LOURO, 2008a). Corpos são produzidos, modificados, identidades são construídas, desconstruídas e viver no trânsito, nas fronteiras e extrapolá-las é uma realidade cada vez mais explícita aos nossos olhos.

Diante disso, as mídias, por exemplo, por meio de filmes, novelas, revistas, etc., têm debatido as identidades sexuais, dando destaque às identidades consideradas “excêntricas”, como algumas homossexualidades, em geral as mais “caricatas”, mais “estereotipadas” ou as que remetem a algum tipo de “conflito” (sair ou não do “armário”), tendo a heterossexualidade enquanto padrão de normalidade e naturalidade.

1 Professor de Educação Física no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: filipe.gfranca@yahoo.com.br

Frente a essa situação, vejo a importância de se colocar em discussão as representações associadas ao sujeito homossexual nas diferentes instituições, principalmente a escola. Louro (2008b, p. 57) lembra que:

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece-me absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero “intolerável”.

A escola participa desses processos. Nela transitam diariamente diferentes sujeitos, crenças e estilos de vida. As homossexualidades e demais identidades sexuais também constituem esse lugar. E quando professor@s homossexuais estão presentes na escola? Que corpos são esses? Quais as implicações de ser professor ou professora com identidade sexual diferente da heterossexual na escola? Como é a relação com a comunidade escolar (pais, alunos, direção, funcionários)? Como essas identidades (identidade docente e identidade sexual) se relacionam na visão d@s professor@s?

Esses questionamentos se fazem presentes, na tentativa de problematizar as vivências dess@s professor@s em suas escolas, a partir da associação feita pel@s própri@s professor@s entre as suas identidades sexuais e docentes.

Nas próximas páginas dialogo com professor@s que se identificaram como homossexuais. Foram convidados para serem coautor@s desta escrita professor@s da educação básica, tendo em vista os poucos estudos existentes que relacionem a sexualidade d@s professor@s com a profissão docente. @s docentes coautor@s dessa escrita atuam no ensino

fundamental e na educação infantil das redes públicas e privadas do município de Juiz de Fora – MG.

Na tentativa de imergir no campo e buscar informações para serem problematizadas, utilizei como estratégia de pesquisa as entrevistas narrativas, compreendendo que o caminho metodológico

é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, [...] em que cada método vem apresentado em estado puro (CORAZZA, 2007, p. 118).

Entendo que a composição metodológica adotada por mim não é nova, já foi inúmeras vezes utilizada. Porém, encarei as entrevistas com @s professor@s não apenas como um conjunto de falas isoladas, mas como narrativas de si dess@s sujeitos, pois narrar um fato não é apenas relatar ou viver o que já passou, "implica um certo sentido do que somos" (LARROSA, 2002, p. 68) para @s professor@s e para mim.

Por meio das narrativas, @s professor@s deram um novo significado ao que já viveram e ao seu presente, fazendo uso das palavras para descrever o que são, quais experiências os marcaram, o que pensam, o que sentem e como vivem.

"Dá para conciliar as duas identidades": Docências e identidades sexuais

Interessa-me pensar nas identidades sexuais associadas à docência, compreendendo-as como construções culturais, sociais e históricas, que inscrevem múltiplas possibilidades de expressar os desejos e prazeres

corporais (LOURO, 2010). Embora o destaque seja atribuído às identidades sexuais, considero que os sujeitos também sejam constituídos por outras identidades, como raça, etnia, gênero, religião, nacionalidade, classe, entre outras. Somos muitas coisas ao mesmo tempo e também somos professor@s. Sendo assim, como se dá o encontro entre a docência e a homossexualidade? @s professor@s Joca Ramiro, Compadre Quelemém e Otacília² nos ajudam a pensar nesta questão a partir de suas narrativas:

Você acha que a identidade homossexual interfere na identidade de professor?

Acho que sim. Interfere em toda a vida da gente. O que me levou a fazer História, por exemplo, foi querer mudar o mundo e naquele momento querer mudar o mundo não era levantar bandeira gay, era querer um mundo melhor, e a gente não deixa de querer. Hoje para mim aquele mundo melhor passa pelo respeito à homossexualidade, respeito a mim primeiro como pessoa, com as minhas características, com o meu jeito de ser. Acho que é tudo uma coisa só, não tem como dissociar uma coisa da outra (Professor Joca Ramiro).

Ser homossexual na visão do professor Joca Ramiro não interfere apenas na sua carreira docente, mas “*interfere em toda a vida da gente*”, em nossos modos de sermos, de nos relacionarmos e de “*querer mudar o mundo*”. Essa relação também produz um movimento de compreensão de si mesmo na busca da construção de um mundo melhor, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de um Joca Ramiro do passado e outro transformado no presente, com posições de sujeito distintas: “*Hoje*

2 Nomes fictícios retirados do romance *Grande Sertão: Veredas* escrito por João Guimarães Rosa.

para mim aquele mundo melhor passa pelo respeito à homossexualidade, respeito a mim primeiro como pessoa, com as minhas características, com o meu jeito de ser". Essa constituição identitária do professor coloca em questão que "não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, do outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha" (BRITZMAN, 1996, p. 74). Em vez disso, as identidades se mostram em um contínuo processo de produção, mesclando-se e fundindo-se, propiciando que o professor reflita e chegue a afirmar que não tem "*como dissociar uma coisa da outra*", referindo-se à sua identidade docente e de sujeito homossexual. Assim, o professor Joca Ramiro nos proporciona pensar que toda identidade "é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada" (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Possuímos múltiplas identidades, que não são fixas ou permanentes, estão continuamente se metamorfoseando. Hall (2009, p. 106) destaca que a identidade "não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, "ganhá-la" ou "perdê-la"; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada". Assim, somos constituídos por muitas identidades e posicionados a partir de diferentes discursos e situações que circulam nos espaços sociais. Louro (2010, p. 12) enfatiza que:

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes e até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser,

então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Trânsitos e contingências. Palavras que nos remetem a argumentar a favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de produção de identidades, uma noção que veja as identidades como fluidas, parciais, contraditórias e plurais, envolvendo elementos sociais (BRITZMAN, 1996). No caso d@s professor@s homossexuais, a construção de suas identidades também perpassam os espaços além dos muros da escola. Nesses espaços os encontros entre professor@s e estudantes acontecem e se fazem presentes em seus cotidianos, como conta abaixo o professor Compadre Quelemém:

Dá para conciliar as duas identidades, assim como eu sou professor e gosto de samba. Ainda existe uma minoria que fala “nossa professor te vi chapadão ontem!” e eu respondo que sim, que sou professor e tenho minhas escolhas e minhas vontades. Hoje em dia a gente tem uma abertura muito maior do que há uns 15 anos atrás. Eu acho que essa barreira tá diminuindo e dá pra trabalhar o pessoal com o profissional sim (Professor Compadre Quelemém).

Tal como o professor Joca Ramiro, o professor Compadre Quelemém também compartilha da ideia de que as identidades docente e sexual caminham juntas: “*Dá para conciliar as duas identidades, assim como eu sou professor e gosto de samba*”. Ele aproveita a oportunidade e ainda faz uma analogia com o fato de ser professor e gostar de samba, mostrando que a “identidade é constituída de mais coisas do que aparenta” (BRITZMAN, 1996, p. 72-73), ela diz também das vivências, gostos e desejos dos sujeitos. Além disso, “os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações” (BRITZMAN, 1996, p. 73). A formação das identidades passa por

combinações de relações sociais, que se encontram imersas nas relações de poder. E essas relações estão sujeitas a mudanças com o passar do tempo. Nesse sentido, o professor Compadre Quelemém expressa um saber que organiza o conhecimento que ele tem acerca de suas identidades, que proporciona a comparação entre homossexualidade e docência no passado e na atualidade, expondo um atravessamento de geração: “*Hoje em dia a gente tem uma abertura muito maior do que há uns 15 anos atrás*”. Penso que essa maior “*abertura*” em ser professor homossexual na escola hoje em dia, esteja ligada às condições de emergência dos discursos sobre as sexualidades em nossa sociedade, sobretudo, em tempos nos quais os grupos gays, militantes, pesquisador@s e as instituições acadêmicas dão visibilidade a essas discussões e as tornam mais presentes em nosso cotidiano.

Por fim, a professora Otacília destaca os conflitos presentes na ação de assumir-se ou não homossexual dentro da instituição escolar:

Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual. Tem essas questões de conflito de espaço. O espaço em que você pode dizer que é, que se assume ou não assume. É muito complicado, mas eu não vejo isso separado. Essas identidades não se relacionam, elas são juntas, não tem como separar, não tem como descolar isso. Tudo o que eu passei no despertar da minha sexualidade eu envolvo na minha prática. As reflexões que o meu corpo me trouxe disso eu uso na minha prática docente (Professora Otacília).

Ao afirmar que a sua “*identidade de professora é homossexual*” a professora Otacília já constrói uma reflexão acerca da união das identidades. Essa união produz uma única pessoa, uma vez que “*essas identidades não se relacionam, elas são juntas, não tem como separar, não tem como descolar isso*”. No entanto, ela destaca o tensionamento causado pelo fato de

assumir-se ou não enquanto professora homossexual em determinados lugares, apontando que nem todos os espaços são receptivos ao sujeito homossexual, uma vez que a hostilidade à multiplicidade sexual ainda se mostra presente em diferentes segmentos da sociedade, dentre eles o ambiente escolar. Para a professora Otacília “*tem essas questões de conflito de espaço. O espaço em que você pode dizer que é, que se assume ou não assume*”, remetendo a uma ideia de identidade que “ainda permanece, com muita frequência, presa à visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente” (BRITZMAN, 1996, p. 73). Assim, a professora se vê em uma posição de cuidado consigo mesma, que a conduz a diferentes processos de negociação do ato de assumir-se homossexual de acordo com o espaço em que irá lecionar.

É importante lembrar que as identidades são construídas por meio da marcação das diferenças, estabelecidas pelas relações de poder. Silva (2009) menciona que a diferença é constituída culturalmente e historicamente nas sociedades por processos discursivos e linguísticos. Portanto, a significação das diferenças é variável, modificando-se de acordo com a cultura de cada sociedade. Louro (2010, p. 12) destaca que as sociedades “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam de fora dela, às suas margens”. Sabemos que em nossa sociedade a norma é representada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e cristão. Aos que escapam desta padronização resta serem nomead@s como “diferentes”. Deste modo, “a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira” (LOURO, 2008c, p. 46).

“Ah professora, a senhora tá enalhada! Cadê o seu namorado que nunca aparece?”: Sujeitos, sexualidades e verdades

A diferença se constitui e se afirma sempre em meio a relações. Ela deixa de ser entendida como um dado e passa a ser visualizada como

uma constatação que é feita a partir de um determinado lugar. Assim, quem é considerado o diferente torna-se imprescindível para a "definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser" (LOURO, 2008c, p. 48). Por isso a identidade do outro desperta tanto interesse. Ao desvendar o outro, passamos a saber o que ele faz, o que gosta e o que sente. Nesse processo compreendemos quem ele é e a partir daí atribuímos um lugar a ele e a nós mesmos. E na escola isso não é diferente. Questionamentos sobre as sexualidades dos sujeitos veem a tona e provocam discussões. O professor Compadre Quelemém narra uma dessas situações:

Tinha um grupo de alunas que questionavam a sexualidade de um professor, apesar dele nunca ter declarado a sua homossexualidade. Um dia elas começaram a debochar dele, ele não estava, elas falavam alto para outros alunos ouvirem e aí eu fui questionar dizendo que aquilo não era legal, que elas deveriam respeitá-lo, que ele estava ali para trabalhar e elas não deixavam ele trabalhar. E elas falavam "ah, pois ele é uma maricona!". Aí eu falei "ele está aqui como professor de vocês, ele não está aqui como seu amigo, seu colega, ele está aqui para trabalhar e lecionar o conteúdo dele. Agora o que ele faz do portão da escola pra fora você não tem nada a ver, você não tem nada a ver com isso, eu não tenho nada a ver com isso, a diretora não tem nada a ver com isso, ninguém tem nada a ver com isso". E elas retrucaram "ah, mas você é também?". Aí já mexeu comigo e não respondi nem que sim e nem que não. Respondi que da mesma forma que elas não tinham a ver com a vida dele, isso era uma particularidade dele, elas

também não tinham nada a ver com a minha também. Eu me recusei a responder e disse “eu não vou responder a essa pergunta, vocês vão ficar nessa dúvida”. E a partir daí não me questionaram de novo, continuamos conversando, tentei conversar sobre essa questão com uma delas e não tive sucesso. Esse foi o único questionamento. A única abordagem que eu sofri foi essa. Despertou ainda mais a minha vontade de trabalhar com isso e um colega professor em vários momentos falou em trabalhar isso e eu manifestei o meu apoio, mas eu não sei como vai ser (Professor Compadre Quelemém).

O fato de existir “*um grupo de alunas que questionavam a sexualidade de um professor, apesar dele nunca ter declarado a sua homossexualidade*” expõe que a escola é um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma qualquer identidade sexual diferente da heterossexualidade. Afirmar que o professor “*é uma mariconna*”, parece autorizar @s estudantes a desrespeitá-lo por meio da produção de um discurso que organiza e redistribui saberes sobre a homossexualidade, criando um ambiente hostil para esse sujeito, atribuindo-lhe o lugar da abjeção. Neste sentido, “o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2010, p. 30).

Em sua intervenção diante da situação, o professor compadre Quelemém assume a defesa do colega professor e essa ação desencadeia o questionamento da sua sexualidade: “*mas você é também?*”. Vemos desenhar-se, a partir do questionamento da sexualidade do professor, um discurso pautado pela vontade de verdade e vontade de saber (FOUCAULT, 2012). Diante da indagação das estudantes ele utiliza os mesmos argumentos que lançou mão ao defender o colega professor e deixa-as sem resposta: “*eu não vou responder a essa pergunta, vocês vão ficar nessa dúvida*”. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola acaba

negando e ignorando a homossexualidade (LOURO, 2010). Apesar de não ter aproveitado o fato ocorrido para problematizar acerca das múltiplas possibilidades de vivência das sexualidades, o professor Compadre Quelemém se mostra atravessado por essa experiência, tocado de tal forma que sente aumentada a vontade de abordar essa temática. Porém, o receio de ter a sua sexualidade questionada novamente, gera dúvidas e o leva ao exercício de pensamento sobre o ato de falar ou não falar sobre a sua homossexualidade com @s estudantes, compartilhando um pouco das inquietudes de ser professor homossexual na escola:

Eu acho que a gente tem esse receio de ser questionado, de sofrer. Igual aconteceu comigo de ser questionado, isso mexeu comigo. O que eu falo? Falo ou não falo? Acho que a gente às vezes pensa em como seria a reação de um aluno ao descobrir que eu sou homossexual. Eu não fico pensando nisso a todo momento, mas, de vez em quando, eu penso nisso. Então nesse momento em que eu fui abordado eu pensei "e agora, o que eu respondo?". Fica aquela incógnita, eu falo que sim, eu defendo a causa ou eu falo que não? Eu não sei se é só comigo ou se a maioria das pessoas fica com o pé atrás de como lidar com essa situação. Eu fico receoso sim, eu confesso que fico receoso e não sei como lidar porque tem essa questão do professor ter o domínio sobre aquela turma, sobre aquele aluno. Então a partir do momento que ele sabe o seu ponto fraco aquilo te faz começar a passar por uma tensão. Por nunca ter passado por alguma situação de preconceito, às vezes, eu fico com medo de passar. É algo que eu tenho que trabalhar porque eu não sei como vai ser... (Professor Compadre Quelemém).

Falar ou não falar? Dúvida constante que inquieta o professor Compadre Quelemém, o acompanha e vem à tona quando ele se vê diante de sua prática pedagógica e dos questionamentos d@s estudantes. Britzman (1996) lembra que sair do armário ou permanecer dentro dele é sempre uma decisão momentânea e não-finalizada, ou seja, aberta a negociações consigo mesmo e com o outro, uma vez que “o pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre a sua relação com os outros nesses termos” (p. 83). Assim, ser professor homossexual provoca algumas preocupações específicas: *“Acho que a gente às vezes pensa em como seria a reação de um aluno ao descobrir que eu sou homossexual”*. Imaginar a reação de um/a estudante ao saber sobre a sua sexualidade, acaba instituindo a forma com que o professor Compadre Quelemém se apresenta à escola e se apresenta a si mesmo dentro desta instituição. Provavelmente um/a professor/a heterossexual não vivencia esse tipo de situação, já que a heterossexualidade é hegemonicamente consolidada como a sexualidade “natural”, universal e normal. Conseqüentemente, todas as outras possibilidades de vivência da sexualidade “são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2010, p. 17), o que provoca um investimento contínuo de vigilância aos possíveis escapes, *“igual aconteceu comigo de ser questionado”*, como destaca o professor.

Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade. Essa percepção também chega ao professor quando ele para e se coloca a pensar nos momentos em que o tensionamento sobre a sua sexualidade aparece na escola: *“Confesso que fico receoso e não sei como lidar porque tem essa questão do professor ter o domínio sobre aquela turma, sobre aquele aluno. Então a partir do momento que ele sabe o seu ponto fraco aquilo te faz começar a passar por uma tensão”*. Afirmar que a homossexualidade é um “ponto fraco” diz dos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos acerca dela, conhecimentos que são fruto de um complexo “poder-saber”, produtor de hierarquias, subalternidades e “posições de sujeito” (WEEKS, 2010).

Apateado? Nem não sei. Tive medo não. Só que abaixaram meus excessos de coragem, só como um fogo se sopita. Todo fiquei outra vez normal demais; o que eu não queria. Tive medo não. Tive moleza, melindre. Aguentei não falar adiante (ROSA, 2001, p. 439).

Mesmo prevendo e temendo os inúmeros desafios advindos do ato de revelar-se homossexual, o professor Compadre Quelemém levanta a hipótese de declarar a sua homossexualidade como uma ação possível de ser realizada na escola, porém, ainda faz algumas considerações: *"Fica aquela incógnita, eu falo que sim, eu defendo a causa ou eu falo que não? Eu não sei se é só comigo ou se a maioria das pessoas ficam com o pé atrás de como lidar com essa situação"*. Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, de vivenciar uma sexualidade diferente da heterossexualidade, "assumir" que se é homossexual pode ser um ato político, uma defesa da multiplicidade sexual, e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização (LOURO, 2010). Daí a existência da apreensão por parte do professor Compadre Quelemém em se relacionar com essa situação dentro da escola.

Algumas considerações longe de serem finais...

A partir das narrativas d@s professor@s homossexuais é possível pensar na presença da multiplicidade das identidades sexuais dentro da escola, e estabelecer, ao mesmo tempo a articulação dessas identidades com a identidade profissional, ou seja, o "ser professor/a". Assim, grande parte d@s professor@s afirmam que não existe uma separação entre as identidades, elas estão juntas e articuladas, apontando para produção de identidades docentes homossexuais, como faz a professora Otacília.

Ser professor homossexual desperta dúvida, desconfiança, curiosidade dentre outros sentimentos. Ess@s professor@s vão corajosamente criando suas próprias existências e se distanciando do padrão heteronormativo de ser. Isso é significativo, pois el@s rompem com a

heteronormatividade, colocam em suspensão as crenças e as lógicas binárias (homem/mulher, normal/anormal, homossexual/heterossexual, etc.) que estão ao nosso redor nos cerceando da experienciação de diferentes modos de vida. @s professor@s homossexuais instigam e provocam os outros e a si mesm@s a repensarem as práticas sociais que dão sentido e regem a sociedade contemporânea, e que estão pautadas em relações de poder e saber. Mas do que lutar contra as manifestações homofóbicas na escola, ess@s professor@s tem em suas mãos a possibilidade de transformar esse local em um espaço de problematização dos processos de produção das desigualdades e das diferenças, pondo a norma em questão e destacando a instabilidade, a fluidez e a precariedade de todas as nossas identidades.

Referências

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. de 1996.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 103-133.

- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c, p. 41-52.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-34.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.73-102.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-82.

“Superqualificação” e “formação profissional supérflua”: novas exigências da divisão sexual do trabalho?

Raquel Quirino¹

Introdução

Atualmente a expansão da escolaridade a que as brasileiras têm cada vez mais acesso é um dos fatores de maior impacto sobre o seu ingresso e ascensão no mercado de trabalho. As mulheres trabalhadoras tendem a se qualificar ainda mais do que os homens e têm uma escolaridade muito superior à deles de modo geral. No entanto, isto não se reverte em salários mais elevados ou em ocupações mais qualificadas do que as masculinas, assim como não significa a desobrigação das responsabilidades domésticas e dos cuidados com a família.

O presente artigo, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, apresenta e analisa os impactos das novas tecnologias de gestão e as exigências impostas à mulher pelo mercado de trabalho para inserir-se em áreas e profissões tipicamente masculinas no setor de mineração. A escolaridade mais elevada das mulheres tem conduzido a relações contraditórias no trabalho. Quando da admissão e/ou participação nos seus programas de formação profissional, a mineradora investigada exige

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

dos/as trabalhadores/as o Ensino Médio completo e esse fator tem sido fundamental para as trabalhadoras terem acesso ao emprego no setor. O nível de escolaridade mais alto entre os trabalhadores facilita para a empresa a qualificação da mão de obra nos procedimentos específicos, traz economia em relação aos programas de formação profissional adotados e às normas dos Programas de Qualidade Total, os quais exigem níveis mínimos de escolarização dos funcionários para que a empresa alcance a certificação de qualidade do processo.

Os Impactos dos Avanços Tecnológicos e da Formação Profissional das Mulheres na Divisão do Trabalho entre os Sexos

Segundo Toledo (2008, p. 40) “a passagem da manufatura para a grande indústria foi o momento de incorporação do trabalho feminino à produção social”. Desde que a força motora necessária para a produção foi transferida dos músculos do trabalhador para a máquina, o caminho da incorporação das mulheres ao processo produtivo foi definitivamente aberto. Para a mesma autora, assim como na primeira Revolução Industrial, a chegada das novas tecnologias na segunda metade do século XX facilitou o trabalho da mulher e sua absorção como força de trabalho produtivo.

Na mineração, a difusão e as inovações tecnológicas e organizacionais dos últimos anos apresentam-se com duas dimensões relativamente independentes uma da outra. A primeira está diretamente relacionada à racionalização técnica, na qual tem havido uma modernização tecnológica dos equipamentos utilizados. A segunda está associada a um tipo de racionalização de natureza mais organizacional, ligada à implantação de um sistema administrativo e de gestão ancorado no Modelo de Competências, que requer um tipo de trabalhador/a mais participativo, autônomo e multifuncional.

Nesse contexto, as mulheres têm encontrado mais oportunidades neste segmento industrial. Por vivenciarem uma experiência cotidiana de reconversão frente a diferentes papéis que se modificam sucessiva ou

concomitantemente na vida privada, as mulheres tendem a fortalecer a capacidade de adaptação às mudanças e por “darem conta de fazer muitas coisas ao mesmo tempo”, possuem competências adequadas ao trabalho flexível². Também graças ao maior grau de escolaridade apresentado entre a massa de trabalhadores, auxiliam a empresa no atendimento das exigências dos Programas de Qualidade Total, que avalia a média de escolaridade dos funcionários da empresa.

Apesar de já estarem presentes desde sempre na mineração, a mulher enfrentava dificuldades não só culturais e sociais, mas também de ordem física, por ser esse setor fundamentalmente assentado em atividades pesadas e que exigem força. Mas, com o advento da informática e a introdução de máquinas de grande porte altamente tecnologizadas e sofisticadas, a mineração pode passar a ser um setor de trabalho acessível às mulheres.

Nossa, a tecnologia evolui muito e ajudou bastante. Antes as máquinas eram muito pesadas e o trabalho era quase todo feito com marreta, picareta. Tinha que ter muita força. Hoje ta fácil. Tem máquina pra tudo. A gente quase não precisa de usar força pra nada. (Diana, Mecânica)
Hoje há pouquíssimas atividades braçais na mineração. As limitações físicas são superadas pela tecnologia e assim como os homens, só depende do desejo e do interesse. Qualquer mulher dá conta de fazer qualquer coisa aqui. Hoje ao invés de força precisamos de pessoas com concentração, acuidade, atenção, zelo, organização, facilidade de trabalhar em equipe e foco. (Supervisor)

2 Hirata (1997) pondera que a flexibilidade tanto pode significar a adaptabilidade do/a trabalhador/a a diferentes tarefas, à polivalência e a exercer trabalhos de diferentes tipos, como também à flexibilidade do emprego, a precariedade, a vulnerabilidade dos laços empregatícios. Ambas alcançadas através da mão de obra feminina.

Mas, embora os gestores e as próprias trabalhadoras afirmem que a tecnologia agregada às máquinas e aos processos foram os fatores mais decisivos para a “feminização” da mineração, por eliminarem a necessidade de força física e manterem o ambiente de trabalho mais limpo, algumas atividades específicas da mineração ainda continuam pesadas e, paradoxalmente, sendo realizadas por mulheres. A limpeza industrial, por exemplo, requer muita força e resistência do/a trabalhador/a que passa oito horas por dia fazendo a remoção com pás, enxadas e mangueiras com jatos de alta pressão, do material que “vazou” das correias transportadoras e dos equipamentos de transferência de minério. Por ser de alta densidade e estar úmido, o minério de ferro que vaza dos equipamentos e precisa ser recolhido é muito pesado e o ambiente bastante sujo. Ainda que esta atividade seja realizada por trabalhadores/as de empresas terceirizadas, os/as quais não fazem parte dos sujeitos da presente pesquisa, este fato foi evidenciado muitas vezes durante as visitas de observação e não pode passar despercebido.

No entanto, conforme observa Toledo (2008, p.40) a mulher sempre fez (e continua fazendo) trabalhos pesados, mesmo antes do avanço tecnológico, como arar a terra, cuidar de animais, esfregar o chão, lavar roupas e transportar água, cortar cana, carregar os filhos, entre outras atividades; o que demonstra que a ideologia de sua fragilidade é uma imposição cultural da sociedade capitalista que varia de acordo com as necessidades da indústria em determinados momentos.

A ênfase dada pelos supervisores e gerentes na contratação de mulheres para a operação de equipamentos móveis e a pseudovalorização das “competências femininas” evidencia um interesse específico do capital. Por serem máquinas sofisticadas e caras, que apesar de gigantescas e realizarem trabalhos pesados em ambientes sujos, possuem componentes automáticos e computadorizados altamente sensíveis e frágeis. Para operá-los adequadamente, reduzir o risco de acidentes e otimizar a produtividade, as mulheres são consideradas mais aptas:

No início, quando comecei a contratar mulheres para operarem os equipamentos

(motoniveladora, patrol, escavadeira, caminhão fora-de-estrada), os supervisores tiveram muita resistência. Mas agora, como elas estão mostrando mais competência do que os homens, estamos dando preferência em contratar mulheres pra mina. Elas são mais focadas e atenciosas, fazem o trabalho com mais capricho, mais rápido e se envolvem menos em acidentes, desgastam menos os equipamentos. (Gerente Operacional)

É incrível como as mulheres levam o trabalho muito mais a sério, se esforçam mais e se dedicam mais. Tenho mulheres trabalhando como operadoras de motoniveladora que fazem o trabalho com perfeição. As estradas patroladas ficam um tapete, lisinho logo da primeira vez. Os homens, não. Precisam passar uma, duas, três vezes pra ficar bom. (...) Além de ficar melhor elas ainda economizam tempo e combustível do equipamento. (Supervisor)

Para Stein e Carvalho (2003, p. 85), nas empresas, as habilidades das mulheres tendem a se transformar em competência traduzida em índices elevados de produtividade:

As novas exigências para esse tipo de trabalho encontram nas mulheres disposição não negligenciável para aquisição de tais competências, como o nível de escolaridade mais elevado das mulheres do que o dos homens em postos de trabalho semelhantes, e o fato das competências adquiridas na vida doméstica serem facilmente transferidas para estas novas situações de trabalho.

E ainda que não tenham consciência desse fato, as próprias trabalhadoras exaltam tais competências:

Operar um caminhão fora de estrada é muito fácil, basta saber dirigir. É mais fácil do que dirigir, pois ele é todo automatizado. E o painel é sensível, parece com o de uma máquina de lavar roupas. Não pode bater nos botões com força. Os homens vivem quebrando o painel, porque não tem jeito pra isso, não estão acostumados com coisas sensíveis que exigem habilidade manual e minúcia. (Janaína, operadora).

Os relatos das trabalhadoras e dos gestores reproduzem a ideia encontrada na literatura sobre a construção das qualidades domésticas e das habilidades manuais atribuídas às mulheres e percebidas como atributo natural feminino. A extensão do trabalho doméstico e a qualificação feminina para o trabalho, definida historicamente pelos talentos e aptidões naturais, estão sendo transferidas para o trabalho produtivo e reforçadas pela tecnologia em alguns casos:

Para se fazer uma boa solda, lisinha e fininha, que hoje em dia, exige muita minúcia e habilidade, só mesmo mulher pra fazer. Ou então robôs. A solda fica como uma costura, retinha, sem rugas. (Supervisor)

Também, a exigência do trabalho cujas qualidades, como habilidade, destreza, minúcia e precisão, são entendidas pelos gestores como características "naturalmente" femininas levam a uma desvalorização do trabalho da mulher, e à desqualificação das tarefas por ela executadas. Os comentários de dois operadores de caminhão em uma conversa informal durante as observações na área de lavra apontam nessa direção.

O caminhão fora de estrada é todo automatizado. É muito fácil operar. Hoje até mulher consegue fazer isto! (Operador 1)

Mulher tem a mão mais leve pra acionar o painel do caminhão. Também treinaram muito apertando os botões da máquina de lavar! (risos) (Operador 2)

E conforme ressalta Kergoat (1984 apud Hirata, 2002, p. 202), “os efeitos da tecnologia diferem conforme sua utilização for feita por uma população masculina ou feminina” e para Hirata (2002, p. 200) “há um tipo de máquinas específicas confiadas às mulheres”: aquelas que exigem tarefas predominantemente manuais. Enquanto na mineradora investigada, as tarefas masculinas consistem em exercer os ofícios de mecânica, elétrica e engenharia em máquinas mais complexas, como os Sistemas Numéricos Computadorizados – SNC das salas de controle, na operação dos equipamentos fixos nas instalações de beneficiamento, operar softwares sofisticados e utilizar das ferramentas de gestão, as mulheres executam tarefas, cujas qualificações sociais foram adquiridas histórica e culturalmente, notadamente no trabalho doméstico.

Na empresa investigada o nível de exigência para a contratação de trabalhadores/as é acima da média do que se vê no mercado de trabalho em geral (para operadores de equipamentos, Ensino Médio completo. Para soldadores, além do ensino Médio, curso de formação profissional específico na área de soldagem e caldeiraria. Para mecânicos e eletricitas curso técnico completo) e como as mulheres têm estudado mais do que os homens, o que se constata, então, é uma “superqualificação” ou ainda uma “formação profissional supérflua” das mulheres na mineração.

A Superqualificação ou a Formação Profissional Supérflua

Considera-se aqui, “superqualificação”, a formação profissional acima do necessário para o cargo desempenhado e, “formação profissional

supérflua", aquela formação não só acima, como também dispare da área de atuação e da função desempenhada pelo/a trabalhador/a.

Todas as entrevistadas que ocupam cargos do nível operacional: mecânicas, eletricistas, soldadoras e operadoras de equipamentos, além de já possuírem o ensino Médio e/ou a formação técnica, estão cursando o ensino superior. As trabalhadoras dos cargos de nível técnico já cursaram o ensino superior, e as engenheiras concluíram ou estão em fase de conclusão da pós-graduação. E mais ainda, uma operadora de caminhão formada em Direito e uma eletricista com MBA em Logística, constatando-se assim a "formação profissional supérflua".

Questões relativas à escolarização e à formação profissional dos/as trabalhadores/as e às categorias "desqualificação" e "qualificação profissional" são atuais, recorrentes e relevantes entre os/as pesquisadores/as das áreas de Educação Profissional e Trabalho-Educação. Em relação à formação e qualificação profissional das mulheres, tais categorias são ainda mais presentes nos estudos sobre a temática "Trabalho-Educação e Relações de Gênero". No entanto, a categoria "superqualificação" não é tão frequente nos discursos destes estudiosos, tampouco a "formação profissional supérflua".

O que se verifica atualmente no mundo do trabalho é uma exigência educacional cada vez maior do trabalhador em geral, e da mulher em especial e, apesar das recentes ações do Estado na ampliação do acesso à formação profissional, inúmeras empresas alegam que a falta de uma força de trabalho qualificada é um dos principais problemas a ser enfrentado pelo poder público e pelas empresas. No discurso frequente dos setores de recrutamento e seleção, sobram vagas no mercado de trabalho, o que falta são trabalhadores qualificados para ocupá-las.

Paradoxalmente, no Brasil ao longo do século XX e primeira década do século XXI, devido à ampliação do acesso à escola para os diferentes grupos populacionais antes excluídos, observa-se que as mulheres trabalhadoras passaram a ter a oportunidade de estudar, o que hoje em dia se reflete na maior positividade dos indicadores educacionais, nos quais elas vêm superando os homens.

Especificamente, quando se trata da reestruturação produtiva, um dos pressupostos básicos é a associação entre o trabalho feminino e a desqualificação. Neste quadro o trabalho qualificado e mais prestigiado fica a cargo dos homens enquanto são degradadas e precarizadas as condições de trabalho para as mulheres. “As mulheres se alocariam, em geral, nas funções rotinizadas, desqualificadas sendo, por sua vez, mais expostas à intensificação do ritmo de trabalho e do aumento do controle das tarefas executadas” (OLIVEIRA, 1997, p. 268).

A atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Contudo, segundo Hirata (2002), com uma tendência a uma diversificação das funções, hoje se observa um quadro de bipolarização profissional feminino: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão de obra feminina (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juízas, etc.), e, no outro extremo, trabalhadoras ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social³. A bipolarização cria dois grupos de mulheres com perfis sociais e econômicos opostos, pois um dos grupos usa os serviços do outro para ascender na escala profissional e ter uma carreira. Se houve crescimento no número de mulheres em “profissões executivas e intelectuais” e proporcionalmente mais bem remuneradas, a “externalização do trabalho doméstico”, o “emprego de serviços”, o chamado “serviço pessoal” (trabalho doméstico remunerado, guarda de idosos e crianças, etc.), também cresceu significativamente na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. (Hirata, 2002, p. 147-150).

A maior demanda pela força de trabalho feminina e/ou a maior fragilidade do trabalho das mulheres costumam ser mais evidentes em momentos de transformações social e econômica, sejam elas estruturais ou conjunturais. Momentos de crises financeiras tanto podem oferecer

3 Esta bipolarização do trabalho feminino não acontece exclusivamente nos países europeus desenvolvidos, mas também no Brasil, conforme atesta os estudos de BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.) **Trabalho e gênero**. Mudanças, permanências e desafios. São Paulo, Editora 34, 2000.

oportunidades de emprego para as mulheres – por ser uma força de trabalho mais numerosa, barata e atualmente, com mais escolaridade do que a masculina - quanto podem trazer demissões em massa para todos os trabalhadores, sobretudo para as mulheres. Assim, o processo de globalização somado ao aquecimento econômico pelo qual passa o Brasil, nos últimos anos, traduz-se em um maior acesso das mulheres ao trabalho assalariado.

Especificamente na área de mineração, lócus da pesquisa empírica de doutorado, defendida em agosto/2011, na Faculdade de Educação da UFMG e que originou o presente artigo, segundo o Departamento Nacional de Pesquisa Mineral – DNPM (2009), o setor mineral, ao contrário do que o senso comum faz parecer, é intensivo em capital e demandante de mão de obra altamente qualificada. Também o “apagão de mão de obra” tem sido motivo de preocupação deste segmento industrial e, mais uma vez, as dificuldades apresentadas pelos candidatos às vagas é a falta de qualificação profissional. A baixa produtividade, a qualificação não adequada aos novos processos de trabalho e a falta de competência do trabalhador, no discurso dos gestores entrevistados, deve-se, principalmente, à falência das políticas públicas que não oportuniza o acesso e a qualidade da educação profissional, tampouco combate a evasão, principalmente no Brasil atual, face ao vertiginoso crescimento produtivo e econômico.

No entanto, os dados das estatísticas oficiais, assim como os da empresa investigada, evidenciam uma maior escolarização e uma busca constante por capacitação e formação profissional por parte das mulheres. Este duplo movimento tem favorecido a sua maior inserção no mundo do trabalho assalariado, mas traz como consequências o adiamento da maternidade, a redução do número de filhos e a “externalização” do trabalho doméstico, entre outros impactos em sua vida social.

Tais fatos corroboram as observações de Kergoat,

[...] assiste-se, de fato, a processos de superqualificação /desqualificação da força de trabalho, que aumentam com uma divisão sexual da

distribuição dos postos no processo de trabalho cada vez mais solidificada (KERGOAT, 1984, apud HIRATA, 2002, p. 203)

O que se observa então é que, não obstante serem mais educadas e possuírem uma formação e profissional superior a dos homens, as mulheres na mineração não estão tendo as mesmas oportunidades que eles. É certo que a “superformação”, “superqualificação” ou ainda a “formação profissional supérflua” feminina tem facilitado a elas o acesso ao emprego neste segmento industrial, mas contraditoriamente não tem se traduzido em ascensão profissional a cargos e salários mais igualitários aos dos homens, tampouco a exercerem tarefas mais qualificadas e a direcionarem as suas carreiras para cargos de prestígio e poder.

Referências

CARVALHO, Marília Gomes de. (org.) **Relações de Gênero e Tecnologia**. Curitiba: CEFET-PR, 2003.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO MINERAL – DNPM. **Universo da Mineração Brasileira**. Brasília: Secretaria de Geologia, Mineração e Transformação Mineral, 2010.

HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência. In: FERRETI, C. J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002a.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e tecnologias: uma perspectiva de gênero. **Presença da mulher**. São Paulo: Anita Garibaldi, n. 30, dez. 1997.

OLIVEIRA, Zuleica L. C. de. O impacto da reestruturação produtiva sobre as condições de trabalho e as relações de gênero. In: **XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. Nov. 1997

ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.) *Trabalho e gênero*. Mudanças, permanências e desafios. São Paulo, Editora 34, 2000.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Sundermann, 2008. 2ª. Edição.

O octógono: performatividades de gênero no esporte

Carla Lisbôa Grespan¹

Introdução

Mixed Martial Arts (MMA) é uma prática corporal/esportiva moderna caracterizada pelo emprego de técnicas oriundas de diversas artes marciais e/ou esportes de combate como: capoeira, jiu-jitsu, muay thai, kickboxing, taekwondo, caratê, judô, wrestling, boxe, luta livre e kung fu. Dentre os esportes considerados socialmente constituídos como masculinos, vem se mostrando como um dos que mais crescem em todo o mundo, devido à forma como @s² promotor@s dos eventos e @s fãs optaram por difundi-lo, utilizando como artefato midiático a cibercultura

uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, para qualquer lugar do planeta e alterar, adicionar e colaborar com pedaços de informação criados por outros. (LEMOS, [2009?], p. 48)

1 Doutoranda em Educação - PPGEDU/UNILASALLE. carla.grespan@ufrgs.br

2 Em todo o texto será utilizado @ em substituição a/o.

A cibercultura, esta estrutura midiática de *sites*, *blogs*, lojas virtuais, revistas especializadas, programas de televisão e canais de TV exclusivos, promoveu e construiu o esporte MMA. Desta forma, torna-se um lócus profícuo para as abordagens que analisam os corpos e as sexualidades nas interfaces das relações de gênero com as tecnologias digitais que produzem múltiplas discursividades de ser e estar no mundo e constituem relações de saber/poder com as práticas corporais/esportivas.

Fundamentado nos Estudos de Gênero e *Queer*, esse texto analisa questões relativas à performatividade³ de gênero, tendo como ponto de partida a reportagem de Maurício Dehó, em 17 de dezembro de 2013, “**Evento anuncia ‘1ª luta mista de MMA’ entre homem e mulher e gera debate**”. Para tanto analisa os comentários postados em dois sites (Combate e Tatame) e um blog (Na Grade do MMA) específicos de lutas, analisar os discursos produzidos pel@s usuári@s dessas redes sociais sobre a possibilidade da realização de uma luta de MMA entre um homem e uma mulher. Para a análise dos dados empíricos foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

Octógono: lócus da supremacia masculina

O cartaz promocional do Shooto Brasil⁴ 45 composto com as informações gerais do evento (20/10/13, às 20h, Rio de Janeiro), fotos de Emersom Falcão e Juliana Velasquez e a frase - “Primeira luta mista de MMA” - foi um acontecimento para os artefatos midiáticos e usuári@s que consomem informações sobre as Artes Marciais Mistas.

3 Performatividade são possibilidades de construção, de modelagens, enunciados que fazem acontecer, que atribuem valores, que descrevem e produzem. Com explica Sara Salih “a linguagem e o discurso é que “fazem” o gênero. Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade (GT, p.145). É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa”. (2012, p. 91)

4 O Shooto foi o primeiro evento de Vale Tudo profissional realizado no Japão, fundado por Satoru Sayama e organizado pela primeira vez no fim da década de 80, com o nome de *Japan Open*. No Brasil é realizado por André Pederneiras e organizado pela *Upper Sport Marketing*. Disponível em: < <http://shooto.com.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

Estes artefatos produziram reportagens e inúmeros comentários cujo tema central é: poderia ou não ocorrer uma luta de MMA entre um homem e uma mulher?. Inclusive a reportagem que foi o mote deste artigo, apresenta uma pesquisa entre usuáři@s - “Você concorda com a realização de uma luta mista, entre homem e mulher, no MMA?” – 3479 votos – 22,54% (Sim) – 77,46% (Não).

Apesar desta luta não ser a primeira entre homem e mulher, pois Ediane Gomes⁵, em 2007 já tinha vencido um homem “Carlos”, num evento clandestino, chamado Rio Heroes 2⁶, que ocorreu numa academia de Osasco/RJ. A possibilidade de um confronto entre homem e mulher neste, ou em qualquer outro esporte, ainda é uma barreira discursiva a ser desconstruída, pois está fundamentada nos discursos⁷ científicos cunhados segundo interesses médicos, religiosos e políticos que naturalizaram o sexo através baseados nas diferenciações anatômicas e fisiológicas do corpo, quantificando, classificando e diferenciando as pessoas em homens e mulheres.

O mecanismo responsável pela perpetuação e estabilidade do sexo e do gênero, é a identidade, uma imposição normativa, práticas que regulamentam e que ditam uma suposta verdade. Ao conectarmos os termos sexo, gênero e desejo, construímos uma “matriz de inteligibilidade”, que não é mais nada do que uma “matriz heterossexual”.

A matriz heterossexual define tanto a coerência como a incoerência, a continuidade como a descontinuidade. Aqueles corpos cujo gênero não é uma consequência do seu sexo anatômico, aqueles corpos cujas práticas e desejos sexuais não

5 Representa a América Top Team nos eventos do *Invicta Fighting Championship*.

6 Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=gjWj4Ak2mJ0>>. Acesso em 08 fev. 2014.

7 Discurso conceito de Michel Foucault (1996, p.10), sistemas e códigos de significação que constituem o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, construídos historicamente dentro das relações de poder. Assim o discurso “é o objeto de desejo; [...] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

correspondem ao desejo heterossexual, e ainda aqueles corpos que não possuem uma definição clara de sua condição anatômica (como é o caso dos intersexuais) caem fora da matriz de inteligibilidade, sendo, por tanto, ininteligíveis ou incompreensíveis. Estes corpos serão, portanto, rejeitados, marginalizados, excluídos e às vezes patologizados. Por esta razão, devemos entender a heterossexualidade não como uma mera preferência sexual, mas como um regime de poder discursivo, hegemônico e excludente. A heterossexualidade é um regime político cujas categorias fundadoras, são “homem” e “mulher”, sendo também categorias políticas normativas e de exclusão.⁸ (tradução livre)

Para Judith Butler (2010), assumir o gênero é interpretar as normas de gênero na superfície do corpo em um determinado contexto, sendo esse efeito performativo, ou seja, tem o poder de produzir aquilo que nomeia e, assim, repete e reitera as normas. A performatividades do gênero poderá servir aos interesses da cultura conservadora, estabelecendo a heterossexualidade compulsória justamente com o sistema que acomoda e hierarquiza as relações de gênero, onde o homem é o modelo para todas as relações, inclusive aquelas na qual ele não está presente.

8 La matriz heterosexual define tanto la coherencia como la incoherencia, la continuidad como la discontinuidad. Aquellos cuerpos cuyo género no es una consecuencia de su sexo anatómico, aquellos cuerpos cuyas prácticas y deseos sexuales no se corresponden con el deseo heterosexual, e incluso aquellos cuerpos que no poseen una definición clara de su condición anatómica (como es el caso de los intersexuales) caen fuera de la matriz de inteligibilidad, siendo, por lo tanto, ininteligibles o incomprensibles. Estos cuerpos serán, por ello, rechazados, marginados, excluidos y, en ocasiones, patologizados. Por esta razón, debemos entender la heterosexualidad no como una simple opción sexual, sino como un régimen de poder discursivo, hegemónico y excluyente. la heterosexualidad es un régimen político cuyas categorías fundadoras, como son “hombre” y “mujer”, son también categorías políticas normativas y excluyentes. (MELONI, 2008, p. 77)

Como poderá resistir à significação cultural dominante e revelar as suas ficções.

Uma possibilidade de analisar as questões relacionadas à performatividade de gênero pode ser identificada nos esportes, pois é um dos locais pedagógicos onde os discursos hegemônicos e, também, os subordinados lutam para permanecer ou chegar ao centro, articulando representações que nos constituem como sujeitos. Os discursos que pausatam os esportes, socialmente constituídos como masculinos, constroem, afirmam e (re)significam as normas, mas, também, provocam resistências, insubordinações, borrando fronteiras pré-estabelecidas. Foi nestas resistências e insubordinações que as mulheres abriram espaços nas práticas corporais e esportivas e também a possibilidade para que possamos tematizar estas questões.

Trilhas investigativas

Um dos meios que o MMA utilizou para ampliar seu público praticante e, sobretudo, consumidor@s de seus produtos e eventos, foi os artefatos midiáticos virtuais como: *sites*, *blogs*, *Facebook*, nos quais @s usuári@s podem comentar aquilo que é exibido e noticiado. Essa interação com as notícias e com o próprio universo cultural do MMA é um local profícuo para discutir questões afetas aos corpos, relações de gênero e sexualidades, uma vez que possibilita analisar os discursos d@s usuári@s destes *sites* e *blog* esportivos acerca da probabilidade da realização de lutas de MMA entre homens e mulheres.

Para isto elegi alguns critérios de escolha de *sites* e *blogs* que mereceriam atenção: ter ligação com a transmissão exclusiva em TV por assinatura das lutas do UFC e com revistas já reconhecidas no campo de esportes de combate (lutas). Feito esse filtro selecionei três deles para compor o campo empírico: os *sites* Combate e Tatame e o *blog* Na Grade do MMA⁹, focando exclusivamente nas notícias e nos

9 <<http://sportv.globo.com/site/eventos/combate/>>; <<http://nagradedomma.blogosfera.uol.com.br>>; <<http://tatame.com.br>>;

comentários relacionados à possibilidade do combate de MMA da categoria peso-galo entre Emersom Falcão, da academia Nova União e Juliana Velasquez, da academia *Team Nogueira*.

As notícias que estão vinculadas aos comentários analisados foram postadas entre os dias 17 e 21 de dezembro de 2013, sendo: 03 do site Combate (306 comentários), 02 do site Tatame (143 comentários) e 01 do blog Na Grade do MMA (1 comentário). Feita a seleção de todas as 450 postagens (comentários) contidas nas 06 reportagens foi utilizada como ferramenta analítica a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011, p. 48) que compreende

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para operacionalizar tais procedimentos selecionei todas as postagens vinculadas às reportagens sobre possibilidade da realização de uma luta de MMA entre um homem e uma mulher. Feita essa seleção analisei em separado e, posteriormente, relacionadas entre si buscando os principais temas, assim como os discursos utilizados pel@s usuári@s ao reagirem a esse acontecimento. Todas as postagens foram catalogadas preservando a identidade de quem as produziu assim como a sua grafia.

Desta forma, tendo como pano de fundo a polêmica em torno da pertinência (ou não) de um homem lutar contra uma mulher no MMA, as respostas mais recorrentes foram para que as lutas não ocorressem e os argumentos mais utilizados eram: o discurso médico que justificava, com base na genética, que os homens seriam mais fortes, viris, resistentes que as mulheres; e as críticas de cunho sexista/misógino. Destes comentários emergiram duas categorias de análise:

1. **Sexismo**, “tendência a inferiorizar as mulheres” tendo como uma de suas formas de manifestação de discriminação as “práticas discursivas que expressam visões que tendem a inferiorizá-las”, sendo a **Misoginia** a versão mais radical, ao ódio ou desprezo ao feminino. (SILVA, 2000, p. 99)
2. **Discurso Biologicista**, o qual é tomado para explicar o que acontece com o corpo humano amparado apenas na sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética. (SILVA, 2000, p. 99)

Biologicismo – “Existe uma diferença biológica entre os gêneros!”¹⁰

Em 17 de dezembro de 2013 o site UOL, na sua seção de Esporte de Luta, posta a seguinte reportagem de Maurício Dehò - “Evento anuncia ‘1ª luta mista de MMA’ entre homem e mulher e gera debate”. A matéria jornalística centra-se em trazer as respostas dos organizadores do evento em relação à escolha d@s lutador@s para o combate que estava gerando polêmica entre @s fãs do esporte.

Eduardo Perdigão, gerente de marketing da Sports Marketing Upper, organizadora do evento, explicou ao **UOL Esporte** a ideia.

“Na verdade, as mulheres da equipe sempre treinam com os homens, elas treinam diretamente com eles. E a ideia é mostrar que as mulheres estão no mesmo nível deles”, afirmou Perdigão. Os lutadores se enfrentarão na categoria galo, até 61 kg. Pela equipe Nova União, de Dedé, Emersom mede 1,67 m, dois centímetros a mais que Juliana, representante da Team Nogueira. O cartel dos dois é praticamente de estreante.

10 Alexandre Hinkelmann Nunes comentário Tatame 17/12/2013.

Ela fará sua primeira luta de MMA e Emersom perdeu na única experiência que teve no ringue. (DEHÓ, 2013)

A explicação de Eduardo Perdigão, gerente de marketing da Sports Marketing Upper, se fundamentou nos pressupostos que as mulheres estão no mesmo nível de treinamento dos homens e que @lutador@s tem praticamente a mesma altura e são estreantes. E foi direcionada os comentários, de fãs do MMA, contrários a luta. Muito destes comentários foram postados nos sites e blog pesquisados, pautando-se nos saberes/poderes biologicistas para não concordarem com a luta, por exemplo:

Não viaja na maionese. Qualquer esporte tem divisão de masculino e feminino são composições corporais diferentes. (Felipe Girardi. Tatame. 17/12/13)

Mas é impossível, é possível mulheres um dia talvez em raros pontos vencerem o homem na natação, no atletismo, no futebol, mas isso levaria anos, levaria a evolução do esporte por parte feminina e retrocesso por parte masculina e mesmo assim, seriam anos de disputa por vitórias pontuais. É imensamente absurdo. (Luciano Dipipe Júnior. Tatame. 17/12/13)

não tem problema nenhum as mulheres fazerem o que bem entenderem, jogar futebol, tenis, rugby, bocha, etc. Mas não contra homens! Existe uma diferença biológica entre os gêneros! Nem a Ednanci Silva, que é quase um homem fisicamente, aguentaria uma luta com um lutador meia boca. (Alexandre Hinkelmann Nunes/Banrisul. Tatame. 17/12/13)

Os discursos biologicistas aqui utilizados pel@s usuári@s estão fundamentados na valorização das representações do esquema binário homem/mulher, masculino/feminino baseado nas características físicas e anatômicas do corpo que legitimam a arbitrariedade na produção dos corpos generificados pelas práticas sociais. Essa ordem discursiva que harmoniza sexo, corpo e gênero que une vagina/fêmea, mulher, feminina e pênis/macho, homem, masculino em uma relação inseparável é um ato performativo de dominação e coerção que não permitem outros matizes.

Nas sociedades contemporâneas, nas quais o esporte se transformou num fenômeno midiático com um valor absoluto e quase onipresente em nossas vidas, ele é um dos palcos nos quais se desenrola uma grande parte das definições sobre o que é ser homem ou ser mulher – isto é, o esporte é uma das instituições sociais em que, inclusive por sua corporeidade, se manifestam as ideologias sobre o masculino e o feminino que estão em permanente tensão. [...] favorecendo desta forma o emprego das diferenças biológicas para justificar como natural a construção social dos gêneros. (FERRETTI; KNIJNIK, 2007, p. 58)

O esporte como uma prática socialmente constituída por homens, as falas d@s usuári@s reafirmam as diferenças entre os sexos e utilizarem os discursos biologicistas, principalmente aqueles advindos dos ideais eugênicos. Segundo Patrícia Lessa (2005, p. 163-164-165),

Sob a influência de ideais eugênicos a prescrição de atividades físicas deveria ser voltada exclusivamente para o preparo físico e moral de um corpo belo e saudável sem pretensões competitivas. [...] uma tradição de controle sobre

o corpo e o comportamento das mulheres, de um imaginário coletivo no qual a passividade, o sacrifício, a submissão e a maternidade seriam dons privilegiados das mulheres, dons esses que nada combinam com os atributos exigidos para prática de esportes.

Confirmando a citação de Patrícia Lessa, @s usuári@s chamam o combate entre Emersom e Juliana de “RIDÍCULO, BIZARRO, E VAI QUEIMAR O FILME DO MMA”¹¹, se utilizando de uma suposta fragilidade física, intolerância a dor ou vulnerabilidade anatômica para esta assertiva, alguns usuários afirmam:

Sinceramente, não vai dar certo. No mundo esportivo, deve haver esportes que de para fazer competição mista, porém são poucos. A maioria dos esportes não geraria uma disputa equilibrada entre “homem vs mulher”, por conta de exigir força, velocidade, resistência, etc, especialmente nos esportes de contato. Por natureza o homem é mais forte, não concordo com isso. (Lucas Donato. Combate. 17/12/2013)

Fala serio... Ela teria que ser maior, mais pesada e o cara muito fraco tecnicamente... Nao que nao possa ganhar mas um homem da mesma categoria de peso é muito mais forte que uma mulher... E vale soco na cara! Se ainda fosse só submission... (Marcio Eduardo Silva. Tatame, 17/12/2013)

na primeira canelada ela vai pedir arrego. ano-tem oq estou dizendo. pode colocar um anao contra uma gigante, nao adianta.. mulher nunca

11 Walter Martins de Souza, Tatame, 17/12/2013.

irá vencer homem.. e nao estou sendo machista, estou falando da propria disposição natural, força, agressividade, entre outras coisas.
VAI ARREGAR! (Regin Manoel, Tatame, 17/12/2013)

As falas vêm carregadas de um forte receio que de algumas lutadoras e alguns combates venham a ocupar “o octógono”, aquelas e aqueles considerados menores, indignos para um esporte de luta e que façam MMA perder a credibilidade.

Sexismo e Misoginia – “As meninas, ainda que tenham o atrativo da beleza, parecem crianças jogando. Vale o mesmo pras lutas.”¹²

A categorização genereficada é imposta no esporte. As instituições que o regem como o Comitê Olímpico Internacional, configuram as competições em “masculinas” e “femininas”. Os esportes de lutas, mesmo sendo representado nas competições por homens e mulheres, ainda são identificados como esportes “masculinos”, exigindo d@s atletas contato físico, força, virilidade, coragem e desprezo à dor, identificam-se com as representações de uma masculinidade, a heteronormativa¹³.

O MMA como um esporte de luta e, portanto, uma prática social imersa no processo heteronormativo, procura fixar e estabilizar a identidade torná-la hegemônica, naturalizada, para isto tem que controlar e vigiar. Segundo Silva, Botelho e Queirós (2006, p. 1)

As mulheres que praticam desporto parecem incorrer em múltiplos riscos. Não falamos de

12 Alexandre Hinkelmann Nunes. Tatame. 17/12/2013.

13 Segundo Guacira Lopes Louro (2009, p. 90) a heteronormatividade é o processo de sustentação do alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade que reproduz e reitera compulsoriamente a norma da heterossexualidade.

riscos enquanto danos biológicos ou físicos no seu corpo decorrentes de uma prática desportiva mais ou menos intensa, mas referimo-nos a todo um conjunto de riscos subsequentes da observação dos seus corpos de atletas, pelo tipo de modelação que apresentam e que a prática desportiva desenvolve, e pelos movimentos que expressam. Um corpo feminino actuante, desportista, é, não um corpo libertado, mas um corpo aprisionado por uma cultura masculina hegemónica.

Os riscos referidos advêm de variadas situações: se a mulher apresenta as formas dominantes de feminilidade, nem tão pouco se espera que pratique desporto, mas, se praticar, espera-se que o faça numa actividade desportiva tradicionalmente considerada como feminina.

Os comentários dos usuários reiteram as normas procurando estabilizar e controlar os pontos de fuga dos acontecimentos e destes sujeitos (lutadoras) que ultrapassam ou permanecem nas fronteiras, para isso se utilizam do discurso sexista e misógino¹⁴, inferiorizando a lutadora nos seus atributos como atleta (suposta fragilidade física e falta de qualidade técnica); ou desvalorizando a prática do esporte como não sendo a “verdadeira” posição na sociedade para a mulher; ou declarando um suposto “descrédito” que o MMA está sofrendo devido à inserção das mulheres neste esporte. Muitos usuários chegam a beirar ao incitamento à violência física, por exemplo:

14 A misoginia é um aspecto central da violência contra as mulheres e da violência homofóbica. Ela se manifesta em várias formas diferentes de piadas, pornografia e violência. Até os padrões excessivos e inalcançáveis de beleza podem ser enquadrados como um aspecto da misoginia da nossa cultura ocidental moderna. Em resumo, a misoginia está relacionada à desvalorização do feminino e, em sua versão mais radical, ao ódio ou desprezo ao feminino. (BORGES, et. al., 2013, p. 66)

Mas mulher também que fazer tudo que homem faz, é incrível, parece aquelas crianças querendo imitar pessoas adultas. Tomara, mas tomara mesmo que ela leve uma surra para aprender a ficar no lugar dela. (Douglas Furbino, Tatame, 17/12/2013)

Luta de homem é outra história, nem as tops do MMA estão no nível do homens mais fracos do esporte.

Sinceramente, eu espero que se a luta for pra valer que ele faça pessoas se arrependem de inventar isso. (Luciano Dipipe Júnior, Tatame, 17/12/2013)

Eu espero que o combate não dê incentivo a este tipo de aberração. Sim aberração. Pq se a luta for pra valer, o cara deve arrebentar a pobre moça. Se o cara se deixar bater, não passa de um teatro. MMA não é nem um massacre desigual, tão pouco um show de acrobacias ensaiadas. (Jonathas Rodrigues, Combate, 17/12/2013)

Evento extremamente irresponsável, é óbvio que estão adotando a tática “falem bem ou falem mal, mas falem de mim” querem ter audiência com essa idiotice. Com tantos eventos surgindo em cada esquina, querem deter as atenções. Já estar na hora de se criar uma órgão confederativo de mma no Brasil (equivalente a cbf do futebol) para se evitar essas bizarrices. Isso não é coisa de esporte sério. (Gustavo, Tatame, 17/12/2013)

Babaquice, ridículo, horrível. Falta do que inventar pra dar audiência. É óbvio que até mesmo dentro da mesma categoria de peso a estrutura ósteo-muscular e o metabolismo masculinos

são superiores. E não nos prendamos por exceções do tipo “é, mas teve uma vez...”, estamos falando da via de regra, da média dos indivíduos. Esta bosta é resultado da relativização da definição sobre o que é ser homem e mulher (homossexualismo e outras coisas mais). Lanço aqui um Lobby: Não assistam, desliguem a TV. Cara, como isto me deixa revoltado. Além disto, caso esta porcaria ocorra e o cara perca, PEDE PRA MORRER. Sim, o país é livre, assim como eu tenho a liberdade de esboçar minha opinião: é uma merda. (Jaguar Negro, Tatame, 17/12/2013)

Estes discursos reproduzidos pelos usuários, em torno da performatividade de gênero no esporte são formas de poder e controle, reforçando as representações de determinados grupos em detrimento de outros, estes “outros” são colocados à margem, na fronteira, na invisibilidade.

Reflexões Finais

O ano de 2013 foi recheado de acontecimentos que borraram as fronteiras do MMA: o *Ultimate Fighting Championship* (UFC) promoveu sua primeira luta entre mulheres, as americanas, Ronda Rousey e Liz Carmouche, disputaram o Cinturão do Peso Galo (23/02 – Los Angeles/EUA); o Championship Fighting Alliance, fez o mundo conhecer a atleta transexual Fallon Fox que lutou a semifinal contra Allanna Jones (25/03 – Coral Gables/EUA); e finalizou com o suposto combate entre Emersom Falcão e Juliana Velasquez, jogada de marketing do evento Shooto Brasil 45 (20/12 – Rio de Janeiro).

Podemos perguntar: o que tem em comum estes eventos além da mesma modalidade esportiva?. A resposta parece óbvia, as mulheres, mas umas são mais mulheres que outras. Por exemplo, Ronda Rousey, “a

queridinha da América”¹⁵; outras ameaçam o território heteronormativo, como as lutadoras Liz Carmouche (autodeclarada lésbica), Fallon Fox (transexual MTF¹⁶) e Juliana Velasquez que ousou emprestar seu nome “ou não” para uma luta impensável nos esportes que almejam chegar as Olimpíadas.

Os comentários citados ao longo do texto configuram que os discursos biologicistas que fundamentam as diferenças entre homens e mulheres pautados na anatomia e fisiologia de seus corpos, colocam as mulheres em uma categoria inferior, menor, incapaz, tomam formas de controle, vigilância e punição através do sexismo e da misoginia para a manutenção da heteronormatividade, processo no qual tem como um dos locais de aprendizagem as práticas corporais e esportivas.

Analisar as performatividades de gênero nos esportes socialmente constituídos como masculinos, principalmente a inserção das mulheres no MMA, permite um processo de desconstrução do discurso da normalidade que aponta as operações binárias como ponto central dos mecanismos sociais que organizam a vida contemporânea. A possibilidade das novas configurações de corpos e de sexualidades nas intersecções com as práticas corporais/esportivas visibiliza e reivindica outros discursos para uma política do conhecimento e da diferença.

Referências

BADIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BORGES, Zulmira Newlands; PERURENA, Fátima C. V.;
PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; Bulsing, Muriel. Patriarcado,

15 Revista Veja Online “UFC 157: a militar lésbica contra a ‘queridinha da América’”. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/ufc-157-liz-carmouche-a-militar-lesbica-contra-a-queridinha-da-america>>. Acessado em 23 fev. 2013.

16 Do inglês *Male to Female*, que significa “de homem para mulher”.

heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. *Latitude*, Vol. 07, nº 1, pp. 61-76, 2013.

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

DEHÓ, Maurício. Evento anuncia '1ª luta mista de MMA' entre homem e mulher e gera debate. **Uol Esporte MMA**. Disponível em:

<<http://esporte.uol.com.br/mma/ultimas-noticias/2013/12/17/evento-inova-e-anuncia-1-luta-mista-de-mma-entre-homem-e-mulher.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

Evento promove primeira luta oficial de MMA entre homem e mulher. **Tatame**. Rio de Janeiro. 17 Dez. 2013. Disponível em:

<<http://www.tatame.com.br/evento-de-mma-brasileiro-promove-luta-de-homem-contra-mulher/>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

FERRETTI, Marco Antonio de Carvalho.; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 01, p.57-80, janeiro/abril de 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

LEMOS, André L. M. **O que é cibercultura: origens e orientações; das ficções à tecno-arte de Pierre Lévy**. Disponível em: <<http://culturade-rede.pbworks.com/f/I+ENCONTRO+IMAGINARIO+CIBERCULTURA.pdf>>. [2009?]. Acesso em 23 abr. 2013.

LESSA, Patrícia. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Motrivivência**. Ano XVII, nº 24, p. 157-172 Jun./2005.

MELONI. Carolina, Judith Butler y la genealogía. La Torre del Virrey: **Revista de Estudios Culturales**. Españã. Número 5. p. 75-81. 2008.
Disponível em: <<http://www.latorredelvirrey.es/pdf/05/carolina.meloni.pdf>>. Acesso em 03 maio 2012.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer** / Sara Salih. Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho; QUEIRÓS, Paula. Género e desporto: a construção de feminilidades e masculinidades. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 11 - N° 96 - Maio de 2006. Disponível em: <<http://efdeportes.com/efd96/genero.htm> >. Acessado em 18 jan. 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Shooto 45 promove luta de MMA entre homem e mulher e gera polêmica. **Combate**. Rio de Janeiro. 17 dez. 2013. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2013/12/shooto-45-promove-primeira-luta-entre-homem-e-mulher-na-historia-do-mma.html> >. Acesso em: 19 dez. 2013.

UFC 157: a militar lésbica contra a ‘queridinha da América’. **Revista Veja Online**. 23 fev. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/ufc-157-liz-carmouche-a-militar-lesbica-contra-a-queridinha-da-america>>. Acessado em 23 fev. 2013.

Gênero e não-vidência: apontamentos interseccionais

Felipe Moreira¹

Introdução

Em minha pesquisa de mestrado, busquei desconstruir expectativas culturais que tendem a desvalorizar vivências sócio-corporais não hegemônicas. Optei por estudar a não-vidência enquanto experiência corporal legítima e como ela é interessante para repensarmos noções ocidentais de deficiência, saúde, percepção e corpo. Através da convivência com um grupo de dança e a análise de seu espetáculo, juntamente com entrevistas realizadas com estudantes cegos da UFMG, busquei compreender como o corpo não-vidente² ressignifica seu espaço e suas relações no choque entre o que é esperado dele, o que ele pensa de si, como equaliza estas duas situações e como se pensa em suas práticas diárias. Contrapondo a visão de que um corpo sem “visão” é um corpo deficiente em suas relações com os fenômenos, tentei entender, através das entrevistas e vivências de campo, suas percepções não-visuais de mundo e como criavam suas referências relacionais; como se relacionavam com as expectativas e possibilidades que pessoas videntes

1 Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente vinculado à Universidade Federal Fluminense como Doutorando em Antropologia Social. Endereço eletrônico: pileef@gmail.com

2 O termo ‘não-vidente’ é mais utilizado em estudos acadêmicos. Em meu trabalho de campo percebi que o termo é pouco usado pelas próprias pessoas não-videntes, onde utiliza-se mais ‘deficiente visual’ ou ‘cega/cego’.

lhes atribuíam; como concebiam seu próprio corpo enquanto ‘mídia’ de conhecimento dos fenômenos e como lidavam com questões de tempo, espaço, localidade e mobilidade em um contexto urbano não favorável às corporalidades dissidentes e também como pensavam a si mesmos enquanto não-videntes frente à família e em público.

No presente ensaio, parte do meu projeto de doutorado, levanto questões sobre como estas corporalidades não-videntes pensam e se relacionam com questões de gênero e afetividade e como mobilizam aquilo que suas vivências e sociabilidades trouxeram no percurso de suas vidas. Acredito no poder analítico que estas reflexões têm, pois, armados destas experiências, podemos retornar às próprias teorias de gênero e transexualidade, relendo-as e repensando-as, interseccionalmente, sob o viés da visualidade.

Corporalidades não-videntes

Butler (1993) nos traz a noção de que corpos que pesam são os que estão em evidência, são socialmente visíveis e não sofrem silenciamento sócio-cultural. A abjeção é uma forma de deslegitimar o que se tem como contagioso para um padrão estabelecido (DOUGLAS, 1991), e inúmeras estratégias podem ser empregadas para domesticar os corpos dissidentes: silenciamento, ostracismo, paternalismo, violência física/simbólica, etc. A expectativa corporal atua sobre os signos de gênero através de noções binárias e abilitistas³ de corporalidade, ou seja, há uma expectativa de um corpo “saudável” com suas potencialidades intactas para que interaja no/com o ambiente de forma eficaz. Há nessa perspectiva tanto uma pressuposição de um corpo preparado para interagir num suposto mundo natural (INGOLD, 2000, p. 16) quanto uma compreensão da deficiência como improdutiva: “Se para o modelo médico o

3 ‘Abilitismo’ é um termo cunhado recentemente e usado para pensar sobre como certas corporalidades não hegemônicas são excluídas de diversos setores e participações sociais pelo fato de suas potencialidades não serem reconhecidas e suas possibilidades serem negadas (MCLEAN, 2011). Apesar do termo ser novo, tem sido pensado através de releituras do conceito de ‘estigma’ proposto por Goffman (1988).

problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo.” (DINIZ, 2012, p. 24).

Le Breton (2011b, p. 106) pensa que esta divisão natureza/cultura age sobre nosso corpo de forma a nos individualizar enquanto pessoas, nos dando uma identidade supostamente única e reconhecível através do rosto. Mas é um rosto hierarquizado no qual os olhos, quando ‘funcionais’, definem a relação deste corpo com o mundo e até mesmo dos demais sentidos, pois as informações obtidas pelos outros sentidos são também influenciados pela percepção visual:

“[...] a experiência sensorial do homem da cidade resume-se essencialmente à da visão. O olhar, sentido da distância, da representação, e até mesmo da vigilância, é o vetor essencial da apropriação pelo homem de seu meio ambiente.” (LE BRETON, 2011b, p. 163).

Ou seja, para “pesar”, existir e interagir, os corpos precisam de uma materialidade visível e conceitualmente apreensível através de códigos comuns de linguagem. Para Oliveira (1998, p. 7), as impressões sensíveis do mundo derivam, em sua maioria, dos olhos. Através destes símbolos reconhecíveis e difundidos em um determinado contexto por pessoas com algum fundo comum, se estabelecem premissas de gênero que, apesar de não serem somente visuais, tem na visão certa preponderância já que chegamos aos objetos e fenômenos com pré-conceitos visuais que perpassam também os demais sentidos (VYGOTSKYY, 1998).

Há uma tensão sobre a resignificação cultural dos fenômenos em um corpo não-vidente de acordo com suas próprias potencialidades e até que ponto esta corporalidade tem seus devires cerceados por conta de uma estrutura que a define através da falta e do sofrimento (MARTINS, 2005). Ou seja, ao invés de incentivar-se a não-vidência como mais uma experiência de mundo, tratamos como deficiente. Como exemplo, Moreira (2013) analisa a educação inclusiva e sua proposta

de incentivar a corporalidade não-vidente mas conclui que ela ainda se cerca de uma noção assistencialista de ensino). Neste sentido, acredito que ao inverter esta lógica de patologização da não-vidência e pensá-la como uma epistemologia para abordar certas questões, ganhamos de duas maneiras: tanto na luta contra a desmoralização das corporalidades não hegemônicas quanto na produção de conhecimento acadêmico e social, já que aumentaremos os escopos de análise dos fenômenos sociais ao categorizarmos a não-vidência como marcador social importante em nossas pesquisas.

Gênero e afetividade

É no choque entre as potencialidades não-videntes e o que dela é esperada através da estrutura social desigual às diversidades corporais que podemos entender as construções sociais de gênero e afetividade. Como exercício, podemos pensar nas subjetividades de interpretação derivadas de uma configuração corporal específica inserida em uma lógica hegemônica vidente que acessa os fenômenos, mas os ressignificam através de experiências e entendimentos de mundo derivadas de sua relação sensorial não-visual. Mesmo se focarmos em questões de afetividade, gênero e transexualidade, não há a negação de demais marcadores sociais que alteram nossa relação e percepção dos fenômenos, como raça/etnia, classe, religião, etc. Os estudos sobre a não-vidência até então não têm encontrado discursos que construam uma noção de identidade que trouxesse a não-visualidade ao cerne do sujeito enquanto conformador por excelência de suas vivências ou trouxesse um senso de empatia e identificação com outras pessoas cegas por conta de sua especificidade sócio-corporal (DESHEN, 1992). Porém, pensar a não-vidência enquanto um dos elementos constitutivos de uma identidade cultural (e analisar como este marcador influencia e é influenciado por outros) não só abriria as possibilidades de explorar a própria não-vidência mas também outras categorias socioculturais e o próprio conceito de gênero.

As percepções não-videntes do gênero atuam sob formas não visuais, ou seja, através dos demais sentidos do corpo, além da

audescrição⁴ de terceiros e do processo que Bellarmino (2009) chama de ‘imaginação tátil’ das pessoas cegas. Porém, vivemos em uma sociedade extremamente valorativa quanto ao uso da visão para a apreensão dos fenômenos (LE BRETON, 2011b) ao mesmo tempo que é definido um espaço limitado de atuação e de baixa expectativa social aos corpos que não são tidos como ‘hábeis’. Explorar as potencialidades que o mundo da não-vidência nos traz é profícuo para pensarmos o gênero, a afetividade e a transexualidade, temas permeados por categorias e conceitos de gênese bastante visual como corpo, face, identidade (e estereótipos) e sexualidade.

Pautado nos estudos feministas e de gênero que visam a interseccionalidade como forma de analisar os fenômenos sociais, acredito que a questão das corporalidades dissidentes é pertinente para analisarmos a sociedade, assim como os marcadores de raça/etnia, classe social, sexo, religião, etc. foram e ainda são importantes para estes estudos. Partindo da discussão sobre não-vidência, é possível refletir sobre o gênero/transexualidade neste escopo de discussão e analisar qual o papel de um corpo desprovido do sentido da visão (estrito termo) na percepção, compreensão e construção de gênero que pessoas cegas fazem em suas vidas. Como são afetadas pelas percepções videntes, como ressignificam estas percepções em suas vivências não-videntes e como confluem a síntese destas dinâmicas. Estes apontamentos me permitem trazer a não-vidência como marcador para pensarmos nossas questões sociais, culturais e corporais, reiterando a importância dos estudos sobre deficiência não só para o meio acadêmico mas também para colaborar com o debate ainda novo em nosso país sobre o abilitismo e a diversidade sócio-corporal.

Este artigo é uma sistematização de reflexões sobre a corporalidade e percepções desenvolvidas durante meu mestrado. Intento pensar aqui a não-vidência enquanto categoria de análise, levantar questões acerca das experiências afetivas, construções e percepções (internas e

4 A descrição oral de algum acontecimento, pessoa, situação, etc. feita por uma pessoa vidente (ou com baixa visão) à uma pessoa não-vidente ou em alguma situação de baixa visão que a impossibilite ou dificulte o entendimento visual de algum fenômeno.

externas) de gênero e transexualidade que surgiram em minhas experiências de campo. Durante minha vivência com o grupo de dança (com seu espetáculo sobre a não-vidência) como também com os alunos cegos que entrevistei, surgiram falas referentes à afetividade e percepções de gênero em suas vidas como identidades e noções de masculinidade/feminilidade atribuídas a si e ao seu redor, atribuições de valor identitário a objetos, tipos de cores e roupas, predileções generificadas à estas, noções de belo/feio atribuídas não só a si mas ao tipo de pessoa que diziam lhes atrair, além de construções internas sobre como se apresentar em público de acordo com uma auto-estética socialmente aceitável. Ademais, surgiram questões a respeito de qual o papel da audecrição no engajamento de algum contato interpessoal entre pessoas cegas ou seja, como era a relação entre o vidente que relatava à pessoa cega as características de alguém que porventura poderia lhe interessar afetivamente. Esta era uma das maneiras que a pessoa cega poderia ‘identificar’ alguém que lhe agradasse, como me foi relatado em campo. Estas questões apareciam entre as perguntas e conversas mais direcionadas que eu tinha e percebi que necessitaria mais tempo para desenvolvê-las satisfatoriamente já que concernem ao campo da intimidade e seria necessária uma imersão mais profunda e pessoal para que se abram, minimamente, ao acesso de terceiros (DAVIES; SPENCER, 2010).

Interseccionalidade e não-vidência

Ao transformar a não-vidência em epistemologia, acredito ser possível tomar às experiências perceptivas das pessoas cegas como conceito analítico e compará-las com a literatura atual sobre gênero, revisando o que tem sido feito e como podemos reinterpretar, sob a luz da categoria da não-vidência, sua produção. Isto é útil não apenas para fins de atualização teórica, mas permite inferências atuais sem incorrer em pontos cegos do passado, expandindo as análises interseccionais. Assim, podemos refletir sobre o quanto a nossa sociedade ocidental constrói suas formações identitárias de gênero baseando-se na compulsoriedade da visão.

O exercício de levar a não-vidência como ferramenta teórica para analisar a produção atual de gênero é uma forma de contribuir para os estudos interseccionais que já tem trazido, historicamente, reflexões sobre como não é possível nos estagnarmos em um viés analítico quando estudando a sociedade. Ou seja, precisamos pensar sob todos os ângulos possíveis (e até mesmo improváveis, até que se tornem “evidentes”) a respeito de como os diversos marcadores sociais atuam nas construções identitárias e atuação das pessoas em sociedade. Entendo interseccionalidade como “[...] uma área de investigação que estuda os significados e as consequências das múltiplas pertencas categoriais.” (OLIVEIRA, 2010, p. 29). A interseccionalidade, apesar de ser um termo utilizado desde a crítica das feministas negras ao feminismo branco classe média, é repensada e reformulada frente ao surgimento (e mudança) de novos contextos, atores e situações sociais. Para Mattos (2011, p. 3), “Um dos aspectos centrais dessa abordagem interseccional diz respeito à necessidade de se perceber que as categorias de diferenciação produzem efeitos distintos, dependendo do contexto analisado”. Apesar desta diferenciação e efeitos distintos das categorias sobrepostas aos sujeitos, esta abordagem não anula o que os próprios sujeitos pensam a respeito de sua posição social decorrente de sua história e identidade.

A transexualidade e a não-vidência

Um bom conceito a ser explorado no destrinchamento dessa construção sócio-visual do gênero é o conceito de ‘passabilidade’. A questão da ‘passabilidade’ é algo que surge em diversos trabalhos a respeito de falas de pessoas trans quando elas discutem sua própria identidade enquanto categoria visualmente perceptível socialmente.

A passabilidade é uma preocupação que se tem e serve para ser socialmente identificado enquanto o gênero de sua escolha. Ser socialmente aceita enquanto homem e mulher é uma questão latente para algumas pessoas trans, apesar da questão de classe que divide muitos ativistas e teóricas desses estudos (COLGAN, 2013). Isto acontece também através de adequações corporais a uma expectativa visual do que é ‘ser

homem' ou 'ser mulher' (e mesmo as pessoas trans que buscam uma identidade não-binária ainda precisam conhecer e manipular códigos acessados visualmente que misturem ou desfoquem as categorias). Depende, claro, do grau de satisfação almejada pela pessoa. Mas esta satisfação responde a uma padronização social, a um compartilhamento de códigos comuns que as pessoas precisam ostentar para serem aceitas em seu gênero, por mais que estes códigos não sejam infalíveis ou estáticos.

Exemplo disto é a reflexão trazida por Scully (2010), na qual a autora ouviu relatos de pessoas com um grau pequeno de alguma deficiência, mas que, por saber que algumas deficiências tem mais peso que outras, manipulavam os códigos de forma a iludir as pessoas quanto à sua expectativa desta deficiência para poder conseguir algo que desejavam. Em estudos sobre o desejo de adequação de pessoas trans às expectativas corporais visualmente acessadas em ambientes públicos, mostrou-se como a questão do genital não era mais tão problemática para elas depois que atingiram certo reconhecimento social de seu gênero manipulando atributos corporais mais visíveis como seios, cabelo, pelos, musculatura e estrutura cranial (GERHARDSTEIN; ANDERSON, 2010). Este exercício de pensar a transexualidade através das percepções não-videntes provenientes de minha experiência no campo é um exercício analítico para tornar claro meu propósito com a pesquisa que é justamente mostrar como a categoria da não-vidência é rica para pensarmos dinâmicas sociais, construções e sociabilidades de gênero. Creio ser profícuo trazer a transexualidade para discutir as questões de gênero apontadas acima, pois, como Bento (2008, p. 18), acredito que a experiência identitária da transexualidade evidencia muitas questões sociais e teóricas pertinentes ao campo: "Sugiro que a transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero". Além, é claro, do fato da experiência identitária da transexualidade ser ainda vista através do viés da patologização, tal como várias experiências e vivências corporais tidas como "deficientes". A produção teórica das duas questões, a transexualidade e a não-vidência, ajuda a tirar estas experiências do escopo da 'doença' e mudar a perspectiva social de forma a respeitar tais identidades.

(In)conclusões

Em suma, este trabalho atentou refletir acerca do entendimento de como as pessoas cegas constroem suas noções de gênero e afetividade. Na falta do recurso visual, extremamente estimulado em nossa sociedade, como se utilizam de sua corporalidade não-vidente e sensorial para se relacionar com as pessoas. Como utilizam seus corpos, como percebem os gestos, cheiros, contatos, etc. para construir as categorias de gênero em suas vidas. Também, como se usam destas construções (e demais outras que possam surgir em campo) para definir o que acreditam ser atraente ou não para si, como pensam estas noções e como criam seus juízos estéticos.

A convivência com pessoas cegas, através do trabalho de campo, permitiria um retorno à teoria, na tentativa de fazer uma leitura “contrária”, buscando comparar os dados do campo com a literatura atual para pensar as construções ocidentais de gênero e transexualidade buscando compreender como a noção de um corpo ‘saudável’ e vidente está presente nessas construções. Com este movimento, ressaltar-se-ia a importância da não-vidência enquanto marcador social e categoria útil (em termos práticos e teóricos) para se pensar questões de afetividade, gênero e transexualidade em nossa sociedade e até que ponto elas estão influenciadas por noções videntes, com o intuito de colaborar com os estudos interseccionais e multidisciplinares de gênero. Muitas questões podem ser elencadas neste movimento: na falta do recurso visual extremamente valorizado na nossa sociedade, como as pessoas cegas constroem suas noções de gênero, afetividade e sexualidade? Qual a influência da audescção neste processo de construção? Como e através de que mecanismos se estabelece a confiança da pessoa cega em quem descreve (e, por conseguinte, qual critério gera desconfiança)? Como estas subjetividades estéticas são pensadas pelas próprias pessoas cegas que as constroem? Como se relacionam com os conceitos (pautado na visualidade) de belo/feio, masculino/feminino, cheiro agradável/malcheiroso, viril/afeminado? Como as identidades de gênero (binárias ou não) se constroem através de percepções não-videntes? Qual o papel

que os demais sentidos têm na construção interna e externa da pessoa cega? Como ela atualiza suas construções na vivência, como se relaciona com elas e quais julgamentos faz a respeito disto? Como estas pessoas pensam a própria construção identitária de gênero? Como identificam, em uma potencial parceria, os atributos que lhe agradam? Como pensam a própria tipificação (se é que há uma) do desejo à um outrem? Com o que a não-vidência, pensada através do gênero, pode ajudar a pensar a própria construção de gênero?

Acredito que estas perguntas podem ser respondidas através do processo de tornar a corporalidade não-vidente uma epistemologia legítima. Despatologizar a experiência não-vidente é legitimar a percepção não visual e ao mesmo tempo tornar nossas pressuposições videntes menos hegemônicas. Este processo contribui vai além de um suposto bem estar social e convivência política, pois, se compreendido de forma sensível e profunda, nos abre possibilidade de novas abordagens acadêmicas e novos rumos para se pensar nossas experiências sociais. Não somente abordagem, mas até mesmo uma revisão epistemológica a respeito de como pensamos nossas questões de gênero e corporalidade. Se me fez claro, o que ficou exposto foi a necessidade de não só repensarmos nossas pretensões categóricas sobre o corpo saudável mas ao mesmo tempo pensar o que estes corpos tachados como não aptos ou inábeis em nosso projeto de sociedade podem nos dizer a respeito de nossos próprios corpos, supostamente normais (ou normatizados, se preferirem). Pensar os limites e possibilidades, analisar até que ponto nossas capacidades estão direcionadas por convenções sociais e como isto refletiu sobre a nossa forma não só de viver nossas corporalidades, mas também apreendê-las em nossos esquemas cognitivos que então traduzimos para a linguagem acadêmica.

Referências

BELARMINO, Joana de Souza. O que percebemos quando não vemos? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 179-184, jan./abr. 2009.

- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sex”. Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. Routledge, 2006.
- COLGAN, Alex. Lives in transition: four trans. Canadians share their heartbreaks, struggles, and fears. What their stories of bravery and activism can tell us about trans rights today. **This Magazine**. May/June, 2013. Disponível em: <<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA332788641&v=2.1&u=capes58&it=r&p=AONE&sw=w&asid=6e77c28aa0ee64a74c2dd39bf3f2bab0>>. Acesso em: 01 nov. 2013.
- DAVIES, James; SPENCER, Dimitrina. **Emotions in the field**: the psychology and anthropology of fieldwork. Stanford University Press, 2010.
- DESHEN, Shlomo. **Blind people**: the private and public life of sightless Israelis. SUNY, 1992.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- GERSHARDSTEIN, K. R.; ANDERSON, V. N. There’s more than meets the eye: Facial appearance and evaluations of transsexual people. **Sex Roles**, vol. 62, n. 5-6, pp. 361-373, 2010. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/225138858_Theres_More_Than_Meets_the_Eye_Facial_Appearance_and_Evaluations_of_Transsexual_People>. Acesso em: 14 fev. 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INGOLD, Timothy. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. Routledge, 2000.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

MARTINS, Bruno Daniel Gomes. A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada. **Comunicação apresentada no congresso da Associação Européia de Sociologia**. Polônia, 2005. Disponível em: <www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/237.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MATTOS, Patrícia. O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. **Comunicação apresentada no XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=171>. Acesso em: 04 set. 2013.

McLEAN, Margaret A. Getting to know you: the prospect of challenging ableism through adult learning. **New directions for adult and continuing education**, no. 132, Winter, 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.427/pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

MOREIRA, Felipe. Reflexões sobre o conhecimento não-vidente. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol. 7, n. 1, pp. 22-40, 2013.

OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: A questão da cegueira. **Revista Benjamin Constant**, n. 10. Rio de Janeiro: IBCENTRO, v. 1, p. 7-10, 1998.

OLIVEIRA, João Manuel. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex æquo**, n.22, pp. 25-39, 2010.

SCULLY, Jackie Leach. Hidden labor: disabled/nodisabled encounters, agency, and autonomy. **International Journal of Feminist Approaches to Bioethics**, Vol. 3, n. 2, pp. 25-42, 2010. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2979/FAB.2010.3.2.25?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102511168267>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

VIGOTSKI, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Gênero, sexualidade e velhice: Cartografando sociabilidades lésbicas na cidade de Fortaleza

Juliana Fernandes¹
Fernando Pocahy²

Problematizações acerca da Velhice

A trajetória dos estudos sobre envelhecimento evidencia a produção de representações sociais que inscreveram o/a idoso/a em lugares de reconhecimento distintos, de acordo com distintos arranjos socioculturais e formas de organização das sociedades. A França por exemplo, discute acerca dos processos de envelhecimento na atualidade de forma mais concreta por se interessar pela ressignificação do envelhecimento antes mesmo que o elevado número de idosos tenha sido considerado um problema social a ser resolvido (GOLDENBERG, 2009). A Europa, de forma mais geral, buscou compreender a velhice e suas especificidades a partir de suas próprias transições socioeconômicas.

1 Psicóloga, Pedagoga. Doutoranda em Psicologia na Universidade de Fortaleza. Professora do Centro Universitário Estácio do Ceará. Bolsista CAPES. Coordenadora do Núcleo de Psicologia, Política e Gênero (nupex.com.br - julianaf.jf@gmail.com)

2 Professor Adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED. Geni – Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades. Lidis – Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos (pocahy@uol.com).

De acordo com Peixoto (2006) entre 1945 e 1960, exatamente o período pós-segunda guerra mundial, a França revisou suas posições políticas e administrativas pautada na constatação e denúncia de que o/a idoso/a era excluído/a, desrespeitado/a e que sofria constantes ameaças pela instituição/abrigo e elabora uma inovadora intervenção para a velhice. A nova metodologia francesa se propunha a uma perspectiva mais integradora e atenta às formas de atenção aos/às idosos/os vivendo em situação abrigo e acolhimento institucional.

No Brasil, somente nos últimos anos é que se passa a perceber a relevância da discussão acerca da velhice (GOLDENBERG, 2009). Foi somente a partir da década de 60 que as ciências sociais e humanas conseguiram em parceria com a gerontologia social interferir na realidade de pessoas na velhice. A partir desta década, se constatou que a qualidade de vida vivenciada por brasileiros/as iria resultar em um maior prolongamento da vida, acompanhando as transformações políticas e culturais de um país em desenvolvimento.

De acordo com Debert (2013), até a década de 60 somente duas teorias norteavam a gerontologia social no Brasil; uma teoria da atividade e outra a do desengajamento. A teoria da atividade acreditava que para que o indivíduo tivesse uma velhice bem sucedida ele precisava estar inserido em atividades e produzindo socialmente, sendo conseqüentemente um sujeito produtivo. Em oposição, a teoria do desengajamento compreendia que era a partir do desengajamento espontâneo do cotidiano que poderia se viver uma velhice saudável, como se naturalmente o sujeito na velhice tivesse que perder seu ânimo e suas motivações para a vida.

No entanto, estas teorias não se sustentaram diante da complexidade que contorna as problematizações da velhice. Após a revisão destas teorias, novas considerações emergem e novamente duas perspectivas se revelam. Uma perspectiva que compreende o idoso uma pessoa inserida em contextos críticos, de abandono, doenças, solidão e pobreza e a outra ótica que considera o idoso um sujeito ativo capaz de enfrentar seus conflitos e o cotidiano com autonomia. Ou seja, mesmo com reconsiderações teóricas acerca da velhice, ainda possuíamos uma fundamentação

teórica que só conseguia compreender os indivíduos, as sociedades e suas expressões subjetivas a partir de uma concepção binária e tutelar.

Por sua vez, uma lente binária delimita espaços fortalecendo formas de totalização e hierarquização social a partir de marcadores socioculturais, como por exemplo, ou se é rico, ou pobre, negro ou branco, ativo ou passivo, novo ou velho, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual. Estas formas de interpelação binárias e hierárquicas informam e produzem modos de vida, agenciando subjetividades.

Ser velho/a ou idoso/a no Brasil representa(va)m localizações sociais e posições culturais e sociais completamente diferentes. De um lado, ser velho, estava diretamente relacionado à classe social que o sujeito pertencia, o velho é o pobre, o favelado, o nordestino, o sujeito desprestigiado/a. Por outro lado, ser idoso/a, representava uma velhice privilegiada e demarcada pela vida financeira e não necessariamente cronológica (DEBERT, 2012). O conceito de idoso/a, portanto, surge para conceder dignidade ao velho rico, pois o conceito idoso demarca o sujeito da velhice como um indivíduo menos desprestigiado e “esta designação dá outro significado ao indivíduo velho, transformando-o em sujeito respeitado” (PEIXOTO, 2006, p.74). Uma das formas de ‘reconhecimento’ passa a ser o valor da aposentadoria, não o valor da experiência e da trajetória dos laços deste sujeito.

Alguns/mas autores/as informam que foi somente nas últimas décadas que a velhice foi diagnosticada como um problema social em decorrência do elevado número de pessoas que alcançariam um maior prolongamento da vida (GOLDENBERG, 2009). Mas de quem se fala, quando se afirma que viver mais significa um problema coletivo e social? Este discurso se direciona ao velho ou ao idoso?

Além da desvalorização de possuir um corpo (dito) velho, a classe e o status social em que o idoso pertence é imprescindível também perceber as diferenças existentes entre os gêneros destes sujeitos. Enquanto os homens pobres ou ricos eram velhos-idosos, a mulher reproduzia automaticamente esta lógica social, mas tinha a obrigatoriedade também de servir, ser cuidadora, sagrada e obediente ao marido. Deste modo estas normas sociais estabelecidas demarcam os territórios de

poder entre homens e mulheres, entre seres passivos e ativos, aposentados ou produtivos.

Cartografias da Sociabilidade Lésbica

Esta pesquisa possui o objetivo de problematizar a sexualidade e envelhecimento na experiência das lesbianidades, interseccionadas com gênero e outros marcadores socioculturais. Interessa-nos acompanhar os processos de subjetivação em sociabilidades públicas na cidade de Fortaleza.

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados seguem os rastros foucaultianos e situam-se em perspectivas feministas pós-estruturalistas e *queer*, em que adoto a cartografia social como ferramenta de inserção no campo da pesquisa.

Parte dos achados desta comunicação resulta de uma aproximação etnográfica realizada no bar da *Dóra* situado nas proximidades da Universidade Estadual do Ceará. O ambiente é marcado pela presença de certa diversidade sexual, incluindo-se a frequência de homens e mulheres heterossexuais, gays, lésbicas, travestis e transexuais.

A pesquisadora esteve inserida no campo e fez parte das vivências, encontros e sociabilidades privadas e particulares das participantes na cidade de Fortaleza. Para tanto, configurou-se assim, uma expectativa de inclusão no cotidiano das interlocutoras, assumindo a legitimidade das influências sociais em que pesquisadora e interlocutoras pesquisadas se inserem em um plano contexto-dependente (MEYER, 2012).

Neste sentido, percebeu-se que as lésbicas quando se encontravam no bar, frequentemente se mantinham próximas às mesas, compondo indiretamente um grupo. Porém, quando havia lésbicas idosas, estas organizavam-se em sub-grupos de acordo com os vínculos e os interesses que possuíam. Do outro lado do bar, ficavam os outros frequentadores. Havia pouco trânsito relacional entre gays, travestis, transexuais e o “canto” das lésbicas, mas raramente ou quase nunca havia interação com a mesa dos heterossexuais e as lésbicas.

Nos 12 encontros vividos entre três meses de inserção, sempre nas quintas ou sextas a partir das 21h, pôde-se perceber que a conjugalidade entre as lésbicas é alvo de investimentos emocionais e sensuais. Neste grupo até poderia ser considerado ascensão social, em que ser casada significava ter uma relação de parceria, sempre erotizada e explícita entre as demais, com demarcações de lugar, poderes e afetos.

Outro fenômeno emergiu após a chegada de mulheres jovens e solteiras no grupo. Instalou-se uma breve tensão entre alguns casais, como se houvessem riscos com a chegada de lésbicas solteiras. Embora, mesmo que algumas mulheres fossem amigas de alguma participante do grupo, outras, se sentiam enciumadas por elas representarem um universo de possibilidades (encontros casuais, autonomias, não dependência) e carregarem em suas histórias determinada quantidade de relações sexuais pontuais. Todavia, mesmo em uma conjuntura em que a conjugalidade emergia como instância demarcadora de status e poder, a solteirice desencadeava o mal-estar, por se relacionar a comportamentos sexuais autônomos e casuais.

As lésbicas mais idosas raramente estavam sozinhas, sempre permaneciam rodeadas de suas companheiras e/ou amigas. Neste grupo, especificamente, nenhuma mulher após os 50 anos se encontrava solteira ou estava inserida em relacionamentos conjugais ou em relações abertas, pois havia a necessidade de demonstrar em público que era bem melhor “estar mal acompanhada do que sozinha”.

Uma Cartografia das geracionalidades

Ser um idoso ou idosa na contemporaneidade refere-se à estigmas criados a partir de dispositivos da sexualidade inscritos na prática do cotidiano. A vivência da sexualidade na velhice ainda é considerada uma complexa realidade no Brasil. De início, os sujeitos que possuem e vivem a sexualidade frequentemente são considerados sujeitos sujos, sem vergonha e profanos. Se este sujeito for idoso, muito mais discriminado será, pelo simples fato de que na cultura nacional a velhice está atrelada a pureza, impotência e a negação da sexualidade ou a própria afirmação da

assexualidade (GOLDENBERG, 2009, MORAES, 2010). Percebe-se que estes dogmas inferiorizam ainda mais o idoso/idoso e este indivíduo se torna abominável, abjeto a partir da heteronormatividade (BUTLER, 2008).

Compreende-se, no entanto, que a heteronormatividade se presentifica como uma espécie de heteroterrorismo (BENTO, 2011), instalado em tecnologias discursivas que atravessam as culturas, a historicidade e os corpos em um movimento de pedagogizar o gênero e a sexualidade (LOURO 2009). A heteronormatividade regula os corpos e a sexualidade a partir de concepções deterministas, binárias e opressoras, pois “já se adivinha, por este comentário, que apontamos na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade” (LOURO, 2007, p 238), uma verdadeira multiplicidade de expressões subjetivas e existenciais.

Neste sentido, até pode parecer inconcebível que uma idosa expresse vivências da sexualidade, pois isto pode parecer ou é representado como estranho, errado, feio e repugnante. E muito pior será, se este idoso/idoso for homossexual. Para tanto, ser um idoso ou idosa homossexual na contemporaneidade, remete a estigmas criados a partir de dispositivos da sexualidade inscritos na prática do cotidiano. A vivência da homossexualidade ainda é considerada uma complexa realidade no Brasil pela reprodução de concepções reproduzidas pelo patriarcado e cristianismo. De início, os sujeitos que possuem e vivem a homossexualidade possivelmente podem ser sujeitos considerados abjetos, sujeitos dignos de desprestígio. Se este sujeito for idoso, muito mais discriminado será, pelo simples fato de que na cultura nacional a velhice está atrelada à pureza, impotência e à tutela da deserotização.

A velhice carrega uma naturalização das representações sociais, imagens vinculadas à inexistência de desejos, sentimentos, atrações e paixões e a partir daí:

difunde-se a ideia de que os corpos envelhecidos não têm espaço no mercado erótico e essa desvantagem acaba por afastar as pessoas mais

velhas do exercício da conquista sexual. Essa imagem é ainda mais forte quando tratamos de mulheres (ALVES, 2010, p. 216).

É como se realmente ao alcançar os 60 anos de idade (de acordo com a Organização Mundial de Saúde esta é a idade que demarca a entrada na velhice), esta pessoa automaticamente vestisse uma roupa que a isentaria de comportamentos e expressões descritos como típicos da juventude. A mulher idosa transporta no corpo as marcas de uma suposta não-feminilidade. O cabelo branco, a pele flácida, as rugas demarcam o corpo da mulher e comprometem sua sensualidade (GOLBENBERG, 2008).

Muitas vezes na velhice não se é permitido errar, não se é permitido experimentar incertezas e os fenômenos que demarcaram a história de vida do indivíduo não podem mais ser repensados. A sexualidade é vivida a partir dos desejos que perpetram a corporalidade da idosa. Daí os incômodos se presentificam em torno de conceitos que, subvertem as verdades e subjugam a existência da mulher idosa. Esta pessoa dita idosa não pode viver seus próprios sentimentos? Não há possibilidades de negociações com a idade? O corpo envelhecido está realmente adormecido, em estado de pré-morte? É por meio destes questionamentos que a necessidade de revisão de constructos sociais para a sexualidade na velhice se instalam.

Muito diferente do que se imagina, a relação entre duas mulheres não é vivida somente pela exacerbação dos afetos, mas pode também ser representada pelo intenso interesse sexual dos corpos, sejam eles femininos ou não. Nos estudos de Alves (2010), ela descobre nos depoimentos das interlocutoras que

a prática sexual é vista como elemento fundamental para a existência do casal lésbico. Se o sexo não é o motivo da união e sim o amor e a amizade, a manutenção do vínculo depende da

alimentação tanto da estima quanto da atração sexual (ALVES, 2010, p. 218).

Na realidade de um casal lésbico, o cotidiano se instala carregando representações e referências particulares de cada uma. Os modos de amar, confiar e enganar são vividos como qualquer outro modo de expressão de um casal. Mas na relação entre duas mulheres, a intensidade da parceria é sempre apresentada como uma particularidade da relação homossexual lésbica. Nos relatos das interlocutoras de Alves (2010) todas as mulheres apontavam para a diferença entre a relação sexual com um homem e a relação de amor entre mulheres, afirmando que foi na relação sexual com a mulher que sentiram o sentimento de completude e realização de si.

A parceria, o vínculo e a cumplicidade na relação lésbica são consideradas modos de expressar a sexualidade. Ou seja, a conjugalidade emergiu no bar, mas não está dentro de uma norma específica o modo de vivenciar a sexualidade homossexual feminina. Neste sentido, a intimidade observada vincula corpos que se atrelam e substanciam a relação do par, na confirmação da sociedade íntima e sexual das lésbicas.

Para existir uma relação homossexual feminina não é obrigatoriamente necessário que haja, anteriormente, uma compreensão mais clara acerca dos sentimentos envolvidos. Falar sobre ser lésbica ou acerca de uma identidade lésbica é para além do reconhecimento de si como uma mulher que deseja e ama outras mulheres, pois “o laço de afeto prescinde de justificativas e, uma vez estabelecido, abre caminho para a possibilidade de um outro processo: o da construção de si como homossexual” (ALVES, 2010, p.223).

Um aspecto que chama atenção é como efetivamente a lesbianidade passou a ser vista socialmente. Nos anos 50 ou se era sapatão ou a namorada da sapatão. Já na contemporaneidade não há obrigatoriamente demarcações tão intransigentes. Outro aspecto que deve ser considerado é a revolução do movimento feminista, que possibilitou com suas diversas teorias e distinções a concepção dos feminismos, militância que possibilitou mudanças práticas na vida das mulheres,

famílias, construindo espaços na sociedade, na legislação e no mercado de trabalho, com distintas esferas e específicas teorias formulando assim, não somente um movimento feminista, mas uma concepção de pensamentos a cerca da mulher, da sexualidade e dos direitos reprodutivos.

As mulheres lésbicas frequentadoras do bar preferiam ser chamadas de homossexuais, pois para elas, o nome lésbica ou sapatão repercutiam uma conotação pejorativa.

Ah, este nome lésbica parece uma doença, não gosto, é estranho. Eu até brinco que somos obra do Criador, antes eram os homo sapiens, depois os homo erectus e agora nós, os homo sexuais. Oxe, somos a evolução da espécie (risos) (Kju).

A maneira de se perceber em grupo e se considerar não à parte, mas inserida no grupo da evolução e obra do Criador, reflete como estas mulheres se reconhecem. A homossexualidade feminina é perpassada por símbolos culturais que fornecem os próprios significados. Para tanto, a partir da experimentação do sentido elaborado na relação lésbica no bar da Dóra, outros fenômenos poderiam ter sido evidenciados, porém, especificamente neste grupo, foi o status da relação a dois que emergiu.

Eu preciso ter alguém assim, para mim, para me aquietar sabe? Sozinha eu não presto não. As meninas já se ajeitaram, elas têm alguém. E eu estou na caça mesmo, porque sozinha sou bicho doido (Manu)

Para a Manu, além do status da mulher lésbica casada, ela afirmava que a solteirice a tornava alguém mais passível diante dos riscos que vivia ao ficar com muitas garotas e não poder contar com nenhuma. Relatava enquanto bebia cerveja quente comigo e no fundo tocava “Tempo, tempo, tempo” de Bethânia que se incomodava mesmo com a solidão. Deste modo, o que está em evidência na relação a dois? Como

inter-relacionará intimidade sexual, os desejo sexuais, fetiches, cumplicidade e companheirismos?

O presente que eu dei à Eri foi um pinguim, estamos ficando já há duas semanas. Afinal pinguim é o símbolo da fidelidade (Dd)
Ah, Dd é um amor e todo mundo já ficou com ela. Até parece que quem passou pelo bar da Dorá e não comeu a tripinha da Dóra e não ficou com a Dd, não foi ao bar da Dóra. Já a Mômô é casada há 9 anos, esta sim é um partido (risos) (Gôse)

Percebemos ainda nos encontros com as lésbicas no bar da Dóra, determinada rotatividade sexual entre as mulheres do grupo. Este fenômeno nos provocou a apontar suspeitas para como neste grupo, a vivência da demarcação social do pertencimento conjugal era importante. As relações de amigas ou conjugais eram antigas, ou seja, a relação instituída na intergeracionalidade desencadeia novas perspectivas de inserção e vinculação na história de vida de cada uma.

Em decorrência do tempo, há 40 anos a homossexualidade até poderia estar mais vinculada a papéis ativos e passivos e/ou traços masculinizados, mas atualmente a feminilidade é resgatada.

As gerações têm uma destacada influência sobre a percepção do fluxo das identificações e práticas sexuais. No caso das mulheres mais velhas parece haver um processo marcado fortemente pelo dualismo e por uma visão de “naturalidade” das relações sexuais. O dualismo se expressa no discurso (...), “como se houvesse uma pressão social para assumir um lugar e um papel no universo da homossexualidade feminina: ser o sapatão ou a namorada do sapatão. Esse tempo do dualismo é contraposto a um tempo presente onde as fronteiras desapareceram” (ALVES, 2010, p.227).

Ou seja, o significado da idade atribui valores diante dos conflitos e desafios que foram vividos na geração da lésbica mais idosa. Cada

vez que a mulher se permite à experimentação da prática sexual com outra mulher, passará a adentrar em contato com um novo significado originado acerca do ser lésbica na revisitação de cada e específico contexto. Portanto, compreende-se que ser homossexual não é somente o perfil, traço de personalidade ou performance de gênero estabelecido em modos comportamentais. Ser lésbica na velhice revela-se como um enlace de múltiplos e diversos modos de expressar-se subjetivamente, compreendendo que a “*priori* todas as identidades são contestadas” (SILVA, 2013, p.20).

Considerações Finais

Diante das múltiplas formas de expressão da subjetividade, percebe-se a necessidade de se reconhecer a relevância de novas, permanentes e/ou renovadas possibilidades de inserções sociais de mulheres lésbicas. A sociedade, deste modo, escapou e se distanciou da complexidade presente na tentativa de compreender os sujeitos desta geração. Simplesmente não pertencemos a uma única verdade, ou pelo menos, não adotamos mais somente um único estatuto da verdade, e este fenômeno nos instiga a produzir novas e revisitadas considerações acerca de nossa coletividade e em nossos grupos de pertencimento social.

Nas últimas décadas têm emergido uma transição cultural, as mulheres vão mais ao bar, as lésbicas mesmo que em uma grande minoria, já se beijam em público e não há como não reconhecer estes fragmentos do cotidiano demarcando novos sentidos de pertencimento (SILVA, 2013). Os indivíduos na modernidade se deparavam com um universo binário que divide tudo e a todos entre duas categorias classificatórias que não sustentam a realidade. Temos substancialmente uma lógica representacional que inscreve e fixa símbolos e significados que se associam e se estabelecem como formas de inscrição de verdade sobre os sujeitos. Mas esta verdade não é mutável? Ser negro ou branco, novo ou velho alcança a complexidade dos discursos que produzem novas subjetividades? Neste sentido, o binarismo não se sustenta e a revisitação das teorias se tornam necessárias e delimitam uma nova perspectiva

representacional que revela uma crise identitária, isto é, aponta para a fragilidade constitutiva dos modos identitários. Aos quais os entendemos como pontos de apego provisórios, marcados por interpelações e fluxos socioculturais de seu tempo, espaço, lugar.

Pensar na realidade das interlocutoras deste estudo (mulheres idosas e lésbicas), nos desperta para a discussão acerca da lesbianidade em distintas épocas, por ser expressa muitas vezes em segredo, considerando que nos dias atuais possui maior visibilidade e direitos legais.

O que é visto como esperado na sexualidade de pessoas que envelhecem? O que representa e fundamenta a associação da sexualidade de velhos à safadeza, a sujeira e a desnaturalização do interesse sexual? Será que existem sujeitos que podem e outros que não podem viver sua sexualidade? Velho/a é incluídos entre o grupo das pessoas que podem viver sua sexualidade? Assim, compreendemos que todo conhecimento é saber, e todo saber é poder, pois “parte da perspectiva que compreende que todo o conhecimento produzido, qualquer informação ou opinião que represente um saber, se constitui como uma posição teórica e política” (LOURO, 2007, p.237). Ou seja, para que novas teorias e perspectivas políticas possibilitem a expansão e/ou o rompimento dos olhares normativos e binários, percebemos a relatividade dos estudos de gênero e *queer*.

Referências

ALVES, Andrea Moraes. Envelhecimento, Trajetórias e Homossexualidade Feminina. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 213-233, jul./dez, 2010.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*; Tradução de Renato Aguiar, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DEBERT, Guita Grin. Diversidade Cultural e Mudança Social. In. A Reinvenção da Velhice: Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. Ed. USP -FAPESP. p.71-96, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. Como estarão a sexualidade e o corpo no futuro? In. Goldemberg, Mirian. Coroas. Record. p. 45-57, 2009.

MEYER, Dagmar. Estermann; Paraíso, Marlucy Alves. Abordagens Pós-Estruturalistas de Pesquisa na Interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. In. Meye, D. E.; Paraíso, M. A. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação. p. 47-61. Belo Horizonte. Edições Mazza, 2012.

LOURO, Guacira. Lopes. Conhecer, Pesquisar e Escrever. Revista Educação, sociedade e cultura, nº 25, p.235-245, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª Ed. RJ: Petrópolis. Vozes, 2013.

PEIXOTO, Clarisse. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In. Barros, M. M. L. Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Fundação Getúlio Vargas. 4ª edição. p. 69-84, 2009.

Psiquiatrização, governamentalidade neoliberal e sexualidade: penetrações biopolíticas no corpo infantil

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira¹
Amanda da Silva²

O sertão-escola

Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar: viver é muito perigoso (GUIMARÃES ROSA, 1982, p. 22)

“O sertão está em toda parte” (idem, 1982, p. 9). O sertão, em Grande Sertão: Veredas, é a metáfora do lugar universal e a metáfora da travessia de todos nós. O sertão-escola é essa conquista universal dos Estados Modernos e, assim, cada vez mais é a travessia de todo corpo-indivíduo e de todo corpo-população. A escola é esse lugar atravessado

-
- 1 Doutora em Educação. Professora Adjunta no curso de Cinema da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *campus* Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), onde participa do Grupo de Pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (CineCriare – Unespar/CNPq). Também é pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação (LABIN - UFPR/CNPq). E-mail: letrasjus@yahoo.com.br
 - 2 Estudante do Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, *campus* Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: amanda.bsv@hotmail.com

de corpos que, quanto mais compreendidos na condição de sujeitos-de-direito, mais entram em sua travessia. A escola. Esse lugar cada vez mais de todos e para todos: esse espaço-tempo da vida que atravessa todos os corpos. O sertão está em toda a parte, inclusive na escola, desde que aí figura um lugar em que os corpos são atravessados por violência e perseguição, mas, por isso mesmo, também um lugar em que os corpos praticam resistência e, do inescapável da escolarização, escapam em muitas veredas.

Pois bem, este trabalho se põe a pensar o que tem sido a travessia dos corpos no sertão-escola em nossa contemporaneidade. E eis que aí encontra um discurso repetido, como uma ladainha, invocando a instituição escolar numa nova configuração do governo das crianças no contexto das sociedades neoliberais. Assim, é da construção da narrativa contemporânea da infância inscrita, descrita e produzida em patologias psiquiátricas que este trabalho, primeiramente, ocupa-se. Potencialmente, a partir dos anos 1990, temos presenciado uma incorporação do vocabulário nosológico advindo da psiquiatria nas vozes da Educação e, a partir das categorias diagnósticas validadas pelas últimas edições do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV e V), publicados pela Associação Americana de Psiquiatria, bem como a partir do capítulo V do Código Internacional de Doenças - CID-10, que trata da classificação de Transtornos Mentais e Comportamentais, produzido pela Organização Mundial de Saúde, temos visto crianças e jovens amplamente narrados em patologias como Transtorno de Conduta (CD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Espectro do Autismo, Dislexia, Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), dentre muitas outras classificações.

No sertão-escola transborda-nos essa discursaria acerca da sobra dos infantis, desse tipo específico de monturo da infância inscrita e descrita no arquétipo da criança patológica na qual localizamos uma dada passagem da tecnologia disciplinar-normalizadora que inventou o aluno

a partir do século XIX (RAMOS do Ó, 2009) à tecnologia pós-disciplinar que tem feito surgir o aluno-paciente.

Suspeitamos que essa operação venha-se permitindo por esse esgarçamento, muito fresco e novidadeiro, na ideia das anormalidades infantis que não mais se circunscreve apenas ao campo das deficiências, ou seja, que não mais se resume ao déficit intelectual, por exemplo, a partir do qual primeiramente se desenrolou a linhagem histórica da criança anormal, uma vez que foi com a orquestração da criança idiota que se deu, primeiramente, o alargamento do poder psiquiátrico e a emergência histórica da anormalidade infantil, tal como nos mostra Foucault (2006). Ao que parece, uma descontinuidade vem introduzindo-se em nossos dias, na forma de acontecimentos que projetam uma ruptura no que diz respeito à discursivização da infância anormal, assinalando-nos que tal noção passa a mirar-se também em um certo “déficit” da ordem do comportamento, que pode colar-se ou não à deficiência, haja visto que, por exemplo, os discursos inclusivos vão definir os novos-anormais na roupagem de sujeitos com “necessidades educacionais especiais” e, neste espectro, cabem “alunos com deficiência”, “alunos com transtornos globais de desenvolvimento”, “alunos com altas habilidades/superdotação”, “alunos com transtornos funcionais específicos” (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, o fato de aí figurar a noção de “transtornos” indica a preocupação com uma espécie de déficit psíquico, o que, por sua vez, está na base do indivíduo em desordem de conduta (o qual demasiadamente a escola contemporânea vem relatando e “fato” que a tem feito retoricizar, inclusive, sua agonia). Para nós, é esta preocupação com a conduta sinalizadora da insubmissão (e todo o seu potencial de risco) que desemboca, agora, no abarcamento das crianças até então nominadas como “normais”, fazendo aparecer a personagem-criança-transtornada e colocando os corpos infantis como um problema também do campo da doença mental. Além disso, tal deslocamento que reposiciona a verborragia sobre a criança anormal, ao transformá-la numa população observável, esquadrinhável e passível de alguma medida de correção/ajustamento/ adequação, tem promovido práticas de governo

que acirram a aliança do saber-poder pedagógico com o saber-poder psi e biomédico, por meio das quais se promove inúmeros exercícios de poder que têm impulsionado, sobretudo, muitas das biopolíticas de nosso tempo.

O termo governo, na acepção foucaultiana, indica um deslocamento na questão do exercício político, isto é, do exercício do poder no interior da nossa Modernidade que passa a presenciar uma gestão não mais priorizada no corpo individualizado (poder disciplinar), mas uma gestão pensada sobre o corpo populacional e sua relação com a ideia de segurança (biopoder). Para tanto, o governo não se resumirá apenas a “ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p.21). Diz Foucault (2002, p. 280):

[...] os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa quer interrogar as práticas discursivas e institucionais que têm governado o corpo da infância anormalizada, ou seja, quer problematizar os pactos entre Pedagogia e Medicina, entre escola e clínica; entre professor, neurologista, psiquiatra, psicólogo, juiz; entre secretaria de educação, secretaria de saúde, secretaria de assistência social, órgãos da justiça. Dizendo por outra via, há uma gestão que imprime esforços não somente sobre o corpo-indivíduo de cada criança inscrita na anomalia, mas, sobremaneira, há uma gestão que incide sobre

a população infantil anormalizada e na regulação política de seus corpos, compactuando as instituições e os discursos escolares, jurídicos e médicos para que, em nome da melhoria da vida dessa população e seu inalienável direito de viver, seus corpos se viabilizem.

Trazemos, enfim, a esta pesquisa, a desconfiança de que, agora, aquilo que transborda nevrálgico à educação, ao lado (ou talvez até com maior supremacia) da interrogação acerca do sujeito que não-aprende, seja a persona daquele que não se comporta. Supomos que aí, na existência dos transtornados (nomeados em suas distintas insubmissões comportamentais), resida a sensação do maior fracasso do projeto educativo moderno e a grande fome que alimenta os discursos e práticas educativas, das mais variadas, em nossa época, uma vez que,

[...] em um horizonte biopolítico perpassado pela busca contínua de uma segurança política e econômica jamais alcançáveis, multiplicam-se as instâncias nas quais a não conformidade às demandas do mercado e às ações governamentais administrativas demarcam indivíduos e populações recalcitrantes como focos perigosos a ser combatidos (DUARTE, 2010, p. 272).

Esta investigação, ainda, alimenta-se do trabalho da crítica que pretende-se herdeira da sinalização foucaultiana, este aceno que nos indica que “a tarefa primordial da crítica não será avaliar se seus objetos – condições sociais, práticas, formas de saber, poder e discurso – são bons ou maus, louváveis ou insignificantes” (BUTLER, 2013, p. 3), senão que é “[...] através uma rasgadura no tecido de nossa rede epistemológica que a prática da crítica surge, com a consciência de que [...] nossos discursos reinantes têm produzido um impasse” (idem, p. 3).

Há, pois, na escola contemporânea, um gesto que tem nos ficado demasiadamente fácil: marcar feito-gado, nos corpos infantis, o discurso reinante da psiquiatria. Reinante porque posto, soberanamente, como “o científico”. Um soberano que, em nosso tempo, não tiraniza para

fazer morrer, mas reina em nome da vida, reina em nome do “direito” a pertencer a um molde vida, ainda que tal projeto tente carnificinizar a possibilidade outra de um modo de vida. Opta-se pelo termo reinante, utilizado por Butler, tanto para qualificar discurso, quanto para adjetivar uma dada corrente da psiquiatria que, paulatinamente, a partir dos anos 1980, especialmente com a publicação do DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), tem se colocado como reinante em nossa época. Trata-se de uma corrente psiquiátrica biológica, voltada a descrever um dado funcionamento orgânico/neurológico como condicionante dos fenômenos humanos. Desse modo, esta psiquiatria vai tomar todos os sofrimentos psíquicos como quadros neuropsicopatológicos e estes como transtornos mentais. Esta vertente psiquiátrica, é importante frisar, constitui-se porque filia-se fortemente à neurologia e à farmacologia e, assim, consolida como verdade à nossa época uma determinada forma de entender e tratar os fenômenos psíquicos em sofrimento como desordem orgânica, desconsiderando-se relações intersubjetivas, sociais e históricas, forma esta que tem resultado numa estreitada aliança, para lá de produtiva, com a indústria e o mercado farmacêuticos.

Desse modo, o discurso psiquiátrico contemporâneo reina também porque é ele próprio um discurso manhoso, birrento: não aceita opositores e bate o pé dizendo sempre, não importa a argumentação, de que é ele quem manda, é ele quem fala em nome da Verdade e da Vida. E assim, na sua manha, traduz-se como a explicação e a reparação (medicalizante) aos males, inquietudes, devaneios, birras, vícios, teimosias e oposições das crianças, pois tais condutas, afinal, não pertenceriam às relações educativas, mas seriam sinais de um cérebro em desordem. Nessa estratégia, o discurso da psiquiatria (aquela dobrada às explicações organicistas, à neurologia e à farmacologia) vive e reina pelo nosso século, amém. E faz reinar entre nós, na Educação, as classificações médico-psiquiátricas que têm nos permitido nomear as condutas infantis como transtornos mentais e, em nosso também reinante discurso de proteção à infância para torná-la cidadã-incluída, remediamos-a.

Tornar difícil este gesto que tem ficado tão simples, corriqueiro, banalizado e fácil demais que é discursivizar as condutas das crianças, a partir de sua escolarização, como um caso neuropsiquiátrico é o que requer esta pesquisa e seu empreendimento crítico. Esta pesquisa se faz na inspiração e transpiração de que

[...] uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. [...] A crítica consiste em expulsar o pensamento e tentar mudá-lo; mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. **Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples.** Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação, pois uma transformação que ficasse no mesmo modo de pensamento, uma transformação que fosse uma certa maneira de melhor ajustar o mesmo pensamento à realidade das coisas não passaria de uma transformação superficial (FOUCAULT, 2010, p. 356-357, grifo nosso).

A aposta é, pois, que a psiquiatrização, no encontro com o dispositivo da sexualidade, reassenta o regime da normalização na escola e funciona como uma estratégia a serviço das tecnologias de governo da infância na racionalidade neoliberal, uma vez que a psiquiatrização dos corpos engendra um tipo de regulação das condutas infantis que possibilita melhor abarcar a população das crianças numa política identitária de sujeito de direito. É nesta condição – como sujeito de direito – que os corpos infantis poderão participar, inclusive,

dos processos de neurofarmacologização e, assim, normalizarem-se para fazer funcionar a Inclusão. O dispositivo pedagógico psiquiatrizante, paradoxalmente, ao anormalizar, é o que permite garantir a ação das biopolíticas inclusivas, pois atua na captura da diferença, orquestrando o reajuste dos corpos e os reinserindo em novas normalidades. Em outras palavras, o dispositivo pedagógico psiquiatrizante é o que garante, via escola, na lógica das biopolíticas neoliberais, uma boa parte dos processos de inclusão, uma vez que permite abocanhar as subjetividades que habitam as franjas da inclusão, especialmente aquelas que têm escapado do já estabilizado, decifrável e bem montado *script* das classificações e da heteronorma.

Desse modo, esta investigação faz coro com aquelas-es que têm inquietado-se menos com a inquietude das crianças, mas com os seguros modos de pensamento e de conhecimento (de uma certa mentalidade) que plantam-se entre nós como discursivizações autorizadas, suficientes e necessárias (verdadeiras, enfim) sobre os infantis. Este trabalho alia-se aos que tomam esses discursos reinantes como um impasse e não como a resposta tranquilizadora e, até mesmo, desresponsabilizadora à Educação. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa que menos preocupa-se se há psicopatologias verdadeiras ou falsas, senão que pretende perseguir quais são as combinações de poder e saber que têm tornado possível inscrevermos os nossos desafios educativos como uma questão do campo da doença mental.

Como objeto em análise neste trabalho estavam, a princípio, os discursos de psiquiatrização que interpelam o campo da educação escolarizada, constituindo o governo da infância contemporânea. Para tanto, a investigação debruçou-se sobre prontuários de crianças - encaminhadas pela escola por queixas de conduta/comportamento, ainda que sob uma primeira roupagem de “problemas de aprendizagem”, a centros de atendimento especializado/avaliação psicopedagógica que alastram-se, no Brasil, notadamente a partir da segunda metade dos anos 1990. Tais espaços estão, quase sempre, vinculados às secretarias municipais de educação e ramificados nos departamentos de Educação Especial, embora, em grande parte, destinem-se ao atendimento da população infantil das

escolas regulares, como parte das demandas das políticas educacionais inclusivas que delineiam-se neste momento histórico. O fato nodal que mobiliza esta investigação é que as crianças que a escola passa a encaminhar a estes centros de avaliação e apoio não são as crianças com deficiência, mas aquelas que pertenceriam à população da infância normal e que, por algumas combinações, passam a ser suspeitadas como “caso de inclusão” (cuja *via-crucis* de “laudagem” de seus corpos inicia-se quando entram na escola).

Nestes prontuários, uma vastíssima e refinada narrativa sobre as crianças tem sido produzida, de modo mais específico, em fichas de encaminhamento e relatórios escritos pelos especialistas da escola (os “diagnósticos” dados pelas/os professoras/es, diretoras/es e equipe pedagógica), bem como o cruzamento disto com laudos/pareceres médicos e psi e, ainda, com documentos do campo jurídico. Todavia, muitos prontuários foram dando-nos pistas de que a psiquiatria dos corpos infantis, em muitos casos, estava aliada com o dispositivo da sexualidade e é este entrecruzamento que se torna, então, o foco de nossas problematizações neste texto.

O encontro com Diadorim: psiquiatria e dispositivo da sexualidade na escola

[...] mas Diadorim é minha neblina...
(GUIMARÃES ROSA, 1982, p.22)

O movimento de investigação nos prontuários/documentos que temos escavado em um Centro de Atendimento Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento – CAEE-TGD, localizado numa cidade da região metropolitana de Curitiba/PR, mostram-nos aquilo que Foucault já nos alertou no primeiro volume de sua *História da Sexualidade*: toda a rede discursiva da instituição escolar, desde seus investimentos e regulações disciplinares, “fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (2001, p.30).

A pergunta, então, é: como o sexo das crianças, tão amplamente em discurso desde o século XVIII – seja naquilo que explicitamente diz, seja naquilo do dizer que está como que textualmente silenciado, mas discursivamente latejando - vem entretecendo-se, afinando-se e mancomunando-se, em nossa época, com toda a maquinaria da psiquiatrização dos corpos escolarizados? Parece haver nisto muita simbiose. Escancarar é o desafio.

De tantos dossiês dessas crianças infames da escola (somente nos arquivos dos centros de avaliação e tratamento desta cidade da região metropolitana de Curitiba, onde realizamos nossa pesquisa, são, desde 1997, mais de cinco mil prontuários), há o encontro com Diadorim. Assim vamos chamar a menina-menino, este corpo indigesto, que congrega a história de muitas crianças. Nossa Diadorim poderia passar sem que nunca a conhecêssemos, mas ganha alguma faísca de clarão entre nós, agora, porque “Diadorim pertencia à sina diferente”, porque seu corpo confrontou-se com os exercícios de poder e com os modos de governamento de nossa época. Como a Diadorim de Guimarães Rosa, há também muito mais silêncio em nossa Diadorim. Não há sua voz. Todavia, muito se fala dela/e, do seu corpo, de sua insuportabilidade. A partir do momento em que habitou a escola, nossa Diadorim movimentou-se no seu silenciamento e na verborragia de tantos saberes que veredictam sobre seu corpo: o da pedagogia, o da psicologia, o da medicina, o das formas jurídicas.

Diadorim nasceu em 28 de novembro de 1997. Encontramos-a, pela primeira vez, em 2004. É na escola, na sua alfabetização, que seu corpo começa a ser patologizado. É a escola quem a encaminha para ser avaliada/o, diagnosticada/o, laudada/o, neurofarmalogizada/o e judicializada/o. Nos documentos que compõem o prontuário de Diadorim, salta o incômodo com suas condutas, a princípio discursivizadas em torno de seu comportamento jagunheiro, violento, indócil. Nem a escola, nem todas as avaliações conseguem lhe atribuir convincentemente problemas de aprendizagem. Diadorim é “inteligente e esperta”. Os arquivos, a partir de seus nove anos, começam, timidamente, mas de modo reiterante, a assinalar o que até então estivera impronunciável: sua identidade de gênero é descabida. E isto sinalizaria “questões com a

sexualidade”, ou melhor, com a heteronormatividade. Parafraseando um dos enunciados que consta em um dos primeiros relatórios escolares e apropriando-se do lapso de digitação cometido pela escola (“abjeto” aos invés de “objeto”), Diadorim ameaça jogar seu corpo abjeto nos outros. A suspeita: aqui – em sua ameaça à heteronorma – é que reside muito da psiquiatria de Diadorim. Seguem os enunciados de alguns documentos de seu prontuário (os negritos são nossos):

Agosto de 2004 – 6 anos

Diadorim, no início do ano, se encontrava com outra professora da 1.^a série. Nesta ocasião apresentava muitos problemas em sala de aula, onde **a professora não dava conta de seu comportamento**. Houve momentos em que fora da sala de aula se ouvia (pela pedagoga e pela diretora) a aluna gritando e fingindo um choro bem alto, deixando todos agitados. Tinha dias que não entrava em sala. A professora ia conversar com ela, esta dizia que não ia e se a professora insistisse, esta mordida e batia na mesma. Depois de muitas queixas por parte da professora (que estava grávida), a aluna foi remanejada de turma, indo para a professora R. que conseguiu conter o comportamento da menina. Mas, fora do alcance dos olhos da Professora R., ela sempre causa transtornos. R. nos conta que Diadorim é muito agressiva. Ao mesmo tempo em que está trabalhando, se irrita e começa agredir a todos, correndo, gritando e estragando o material das outras crianças. Cospe, joga-se no chão, maltrata os outros, morde. A professora a tira da sala para conversar, mas sem agredi-la, porque se a pessoa for agressiva com a menina, esta piora o seu comportamento.[...] Ameaça jogar **abjetos (sic!)** nos outros, quando está irritada. [...]

Julho de 2005 – 7 anos

RELATÓRIO SEMESTRAL ESCOLAR

É uma criança “super esperta inteligente” mas usa tudo isso de forma desorganizada através da agitação, provocação verbal e corporal; palavrões, brigas constantes; gritos; manhas; invade o espaço dos colegas, inclusive o das professoras. [...] Todos os dias há reclamação de comportamento desafiador e agressivo que Diadorim apresenta na escola. Foram realizados vários registros dos fatos ocorridos, como por exemplo quando “quebrou o vidro do corredor, mordeu fortemente um colega, bateu em alguém jogou materiais escolares pela sala, saiu correndo e gritando pela escola; respondeu a professora, etc.” (sic) [...] **Passou a tomar medicação CARBAMAZEPINA desde o início do ano, acalmando-se um pouco mas como o comportamento permaneceu instável e as reclamações continuaram, a Psiquiatra prescreveu mais uma medicação: RISPERIDONA.**

[...]

Novembro de 2006 – 8 anos

RELATÓRIO DA ESCOLA 2º SEMESTRE

[...] Em sala de aula, amedrontou os colegas, professoras e diretora: rasgou prova, estragou materiais dos colegas, cuspiu, fez choradeira, xingou, bateu, brigou... por último ameaçou os colegas e a professora com tesoura nas mãos. **O Conselho Tutelar foi acionado.** [...] **A Psiquiatra mudou o medicamento de Diadorim há dois meses [...]**

2º Semestre de 2007 – 9 anos

[...] de repente passou a faltar na escola (Ensino Regular) e ficar mais agressiva. Foi conversado com a mãe para conferir a medicação mas esta disse que Diadorim toma sozinha. **A mãe a deixou cortar o cabelo bem curto (parecendo um menino).** [...] É uma criança que está em risco social total e precisa da ajuda do Conselho Tutelar e /ou da Promotoria. Apesar de tantas confusões foi aprovada para a 3ª série por apresentar condições de aprendizagem.

2008 – 10 anos

RELATÓRIO ESCOLAR

A aluna Diadorim está no atendimento da SRCT desde o ano de 2004 e muitas questões sociais continuam pendentes devido à falta de estrutura familiar adequada às suas reais necessidades.[...] **Suas roupas e o corte de cabelo são todos masculinos [...]**

2009 – 11 anos

[...] Nas últimas semanas a aluna tem se mostrado bastante agressiva na sala do ensino regular. [...] Tem boa percepção visual, raciocínio lógico e compreensão. Demonstra preocupação com seu futuro e a família, tem sonhos e esperanças como todo mundo. **Conversa sobre diversos assuntos, porém não gosta de ser questionada sobre sua sexualidade. Ela ainda precisa ser bastante trabalhada na questão de gênero, a qual está aguardando atendimento com a psicóloga do postinho de saúde do Boqueirão.**

2010 – 12 anos

Diadorim está matriculada na 5ª série do ensino regular. [...] está com seu comportamento estabilizado, não tem demonstrado agressão com colegas e professores, os conflitos dos quais se envolve estão no padrão de normalidade de outro adolescente. **Apresenta comportamento relacionado a gênero, no vestir, nas brincadeiras. Realiza todas as atividades propostas e não apresenta dificuldades de aprendizagem. [...] Faz uso de medicação. (Risperidona 0,5 a noite, Carbamazepina xarope 10 ml a noite)**

2011 – 13 anos

Observando o desenvolvimento da aluna Diadorim, foi constatado que neste semestre iniciou aparentemente bem quanto ao seu comportamento, não se envolvendo em intrigas e discussões. **É uma menina** que aceita sugestões da professora e dos colegas e não apresenta dificuldades acadêmicas acentuadas. [...] **Seu modo de vestir-se continua a ser com roupas masculinas. [...]**

A existência de Diadorim localiza-se em um espaço ambíguo, de transitoriedade entre fronteiras. Ao operar uma desconstrução no sistema sexo-gênero-desejo, desestabiliza a escola e perturba a nova ordem das coisas. Questionando a norma cisgênera e heterossexista, Diadorim – que, repetimos, carrega a história de tantas outras crianças – torna-se um corpo que não importa, nas palavras de Judith Butler (2001), um corpo abjeto. Como sua experiência coloca em xeque o sistema normativo, ela não tem lugar em instituições como a escola que, apesar das muitas transformações sofridas, preserva as normas de um sistema que reconhece exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior. A

história de Diadorim e as ocorrências de seu comportamento excêntrico escancaram a necessidade de uma verdade psi e médica que estabeleça e reafirme a definição viável dos sujeitos, mostrando uma insistência da instituição escolar em trazê-la à normalidade.

Neste escopo, por meio de avaliações oriundas dos mais diversos saberes, Diadorim foi incitada a confessar seu sexo, esta prática do cristianismo que, no caminho de disciplinar e normalizar corpos e populações, foi laicizada na modernidade, constituindo-se como uma estratégia de mapeamento e hierarquização das práticas sexuais (FOUCAULT, 2001). Em um processo de observação, escuta e estímulo, o consultório médico e também muitas outras instituições modernas, como a escola, tornaram-se o espaço de confissão de si e de descrição das práticas corporais e sexuais. É desta confissão, a qual parece que Diadorim fez insistente recusa, que a verdade do seu Ser poderia ser extraída. Entretanto, ainda que Diadorim negue-se a falar sobre sua pretensa verdade sexual, diante dos questionamentos³ de sua sexualidade pela escola, os inúmeros exercícios do poder do exame sobre seu corpo, a partir de uma série de saberes, sentenciavam o que supostamente este confessaria através mesmo de seu modo de vestir-se, cortar o cabelo e (des)comportar-se. Estava dado seu desvio da Norma.

A partir da maneira como Diadorim (des)comporta-se, podemos pensar que, embora, em nossa contemporaneidade, haja um reposicionamento discursivo dos enunciados que colocavam a homossexualidade como patologia, como doença, como anormalidade, os discursos inclusivos de nossa época não põem em xeque a fabricação histórica que, desde a passagem do século XIX para o século XX, na esteira do saber-poder médico, inserem os corpos num regime político normativo heterossexual (FOUCAULT, 2001; BUTLER, 2003), naturalizando-os. Assim, toda a alteridade lida a partir da homossexualidade tem de ser aceita, tolerada,

3 Ver, por exemplo, o fragmento do relatório escolar de 2011, citado neste artigo, quando Diadorim tinha 11 anos, no qual a enunciação deixa pressuposto que a escola fazia inquirições à/ao jovem para que falasse sobre sua sexualidade, o que deixa-nos como efeitos de sentido que esta sexualidade era questionada e somente poderia ser questionada dentro de um regime político dos corpos que toma a hererossexualidade como Norma.

respeitada, só que dentro do inabalável e natural *script* da heteronorma. Em nosso tempo, ninguém ousa questionar a Inclusão e os Discursos da Diversidade. Todos, ao que parece, somos do lado dos cidadãos do bem: acolhedores e reconhecedores do direito do Outro a “ser diferente”, pois “ser diferente é normal”. Quem não está deste lado – dos que discursam uma sociedade inclusiva – recebem rechaço social e, embora seus dizeres excludentes sejam tomados como inconcebíveis em “pleno século XXI”, as práticas discriminatórias, violentas e de morte continuam explodindo nos corpos abjetos, como num bombardeio advindo de um inimigo que não se sabe muito bem onde está. Neste sentido, a Inclusão da alteridade tem sido colocada, nas sociedades ocidentais contemporâneas, como um grande imperativo (VEIGA-NETO e LOPES, 2013), como se não houvesse outro dizer possível ou como se o discurso de celebração da Inclusão do Outro – que toma uma dada ideia de respeito/tolerância como a chave-mestra para a solução dos conflitos culturais – fosse a melhor, a inquestionável e a única alternativa discursiva diante de históricas exclusões e preconceitos sofridos pela alteridade que é, em síntese, desde a Modernidade, os mesmos Outros, ou seja, os sujeitos que escaparam à Norma da branquidade, da masculinidade, da adultez, da heterossexualidade, da ocidentalidade, da urbanidade, do corpo ouvinte, são, produtivo, moralmente adequado, racional, burguês.

Suspeitamos, assim, que é justamente a partir da compulsoriedade de Inclusão dos corpos desviantes que Diadorim foi psiquiatrizada desde sua entrada no espaço escolar. Em tempos de reclames inclusivos, Diadorim não poderia ser excluída da escola sob a alegação de que seu corpo não corresponde à Normalidade. Todavia, seu corpo esbofeteia o sistema normativo de sexo-gênero-desejo, o sistema naturalizado que lê os corpos no esquema que estabelece, por exemplo, a seguinte Norma: ter vagina é, automaticamente, igual a ser mulher, que é igual a ter uma instintiva e biológica conduta feminina que deseja, naturalmente, homens. Esta é a Normalidade afrontada. Todavia, por um lado, se sobre o caráter construído desta normalidade não há desconfiança, como se esta normalidade fosse um dado da natureza fora da Linguagem, para além da Linguagem, por outro lado, o desvio da Normalidade escancarado no

corpo de Diadorim não pode ser deixado de lado. Sobre este corpo inadequado perpetuam-se as regulações, os julgamentos, o escárnio e, agora, a obrigatoriedade de ser incluído. Diadorim grita sua inclusão excludente. Diadorim expõe, indócil e agressivamente, seu abandono, que é feito de discriminações de toda ordem: de classe social, de gênero, de raça, impressas em violações e violências físicas e morais. Diadorim, frisamos, não pode ser expulsa assim, à luz do dia. Como, então, diante de uma alteridade insuportável, processar seu pertencimento à Normalidade? Como, em tempos de Discurso da Diversidade, garantir a sua inclusão na aldeia global, na “escola para todos”? Psiquiatrizar os corpos, laudá-los como um cérebro em desordem, necessitados de ajuda médica e jurídica, necessitados de um diagnóstico (e, inclusive, necessitados de medicação), parece ser uma das grandes estratégias dentro da racionalidade neoliberal para realizar a Inclusão - essa grande finalidade das sociedades contemporâneas -, capturando a alteridade em novas formas de normalização - essa grande finalidade desde as sociedades modernas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2008.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

_____. Judith. **¿Qué es la crítica?** Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Traducción de Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriendos. Disponível em <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es/print>. Acesso em 16 out. 2013.

DUARTE, André. **Vidas em Risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. V. 1. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. A Governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **O Poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. V.II. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão**: Veredas. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação**: Especial Biblioteca do Professor 3 – Foucault pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2009, p.36-45.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: _____. RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

_____.; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Travestilidades na carne

Luma Nogueira de Andrade¹

A palavra identidade remete a outra palavra: identificação, cuja escrita não é apenas gráfica, é também corporal; identificação não se escreve somente com tinta, pois é vivida, é sentida, é como uma tatuagem que marca o corpo e a alma das pessoas. As imagens, os símbolos, as várias grafias marcadas em cada centímetro da nossa existência não obedecem, com exclusividade, ao deslizar da caneta, são “letras sentintes”, “artes corpestras” e “pós-corpestras”, palimpsestos, mistérios, rabiscos indecifráveis de dor, de alegria, de tristeza, de gozo e de suor. Como lembra Stuart Hall (2006, p. 24), “as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, tem uma história.”

O jogo da identificação é aparentemente simples: eu identifico, tu identificas, ele identifica, nós identificamos, vós identificais, eles identificam; é próprio do ser humano identificar e identificar-se. O xadrez da identidade é *trans-histórico*, o jogo da nomeação perpassa os tempos, os espaços e os contextos da história, mas não existe um ser humano universal, não existe uma identidade absoluta; a necessidade de identificar pode ser *trans-histórica*, mas a maneira como identificamos e como somos identificados muda de acordo com a época, com o lugar, com os conflitos que perpassam a sociedade, com as ideias e com os discursos que criam, ou que ajudam a criar, novas subjetividades.

1 Professora Adjunta DE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Email: luma.andrade@unilab.edu.br.

Nas duas primeiras identidades, que se construíram no início e no final da modernidade, existe uma valorização da imagem, do nome e do sobrenome. Há uma plastificação da identidade; as pessoas nascem, crescem e morrem, pelo menos teoricamente, com a mesma identidade sexual. No primeiro caso, que se refere ao sujeito cartesiano, as identidades são, a um só tempo, inatas e individuais; o ser humano nasce masculino ou feminino, de acordo com o sexo biológico, com predisposição a ser de uma forma e não de outra. No segundo caso, que se refere ao sujeito sociológico, as identidades são construídas no decorrer da vida; a sexualidade e todas as noções de gênero são aprendidas através da cultura que valoriza o sexo biológico, de onde surgem as representações do que é ser homem e do que é ser mulher.

As duas concepções de identidade são tradicionais, as duas cristalizam o conceito de homem e de mulher, as duas negam as múltiplas formas de ser homem e de ser mulher, as duas negam a possibilidade de uma fusão, de uma reconstrução, de uma invenção, de uma *trans-formação*. A concepção pós-moderna é da ordem do devir², do trânsito, da aventura, da mudança. Como lembra Bauman (2008, p.22-23):

Um número crescente de homens e mulheres deleitam-se na busca de novas e ainda não apreciadas experiências, são de bom grado seduzidos pelas propostas de aventura e, de modo geral, a qualquer fixação de compromisso, preferem ter opções abertas.

Ao passo que vemos a identidade se transformar em um caleidoscópio ambulante, em uma metamorfose constante, percebemos que o canto dos pássaros ainda não assume a liberdade que merece, as

2 [...] a ideia de devir' está ligada á possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais ou negras podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Esta é a mola-mestra da problemática das minorias: uma problemática da multiplicidade e da pluralidade e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico. (GUATTARI (2005, p.86).

fronteiras já não são as mesmas, as gaiolas, os viveiros e os zoológicos já possuem buracos, as portas estão quebradas, os pássaros podem improvisar o canto, mas as baladeiras estão lá, esticadas, inibindo o direito de voar. No entanto, apesar das brincadeiras, das ameaças, dos retrocessos, dos fundamentalismos, as mulheres brincam com as várias possibilidades de serem mulheres (incluindo o direito a ser lésbica), os homens brincam com as várias possibilidades de serem homens (incluindo o direito a ser gay), as transexuais brincam com as várias possibilidades de serem trans (incluindo o direito de ser heterossexual ou lésbica), as travestis brincam com as várias possibilidades de serem travestis (incluindo o direito de ser tudo em termos de sexualidade).

As múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas nesse universo social não podem ser reduzidas a categoria ou classificações unificadoras, pois estas, ao tornar equivalente visões de mundo e identidades, às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias. Se a antropologia é por excelência a disciplina de demonstração das particularidades e especificidades das práticas sociais, os procedimentos de tipologização, classificação e promoção de algum grau de generalização são inseparáveis da tarefa científica. (BENEDETTI, 2005, p.17).

Neste trecho, o autor apresenta sua preocupação em elaborar definições que demarquem as “identidades” dos sujeitos que compõem o universo *trans*, mas simultaneamente sente a necessidade, pela metodologia que conduziu seu trabalho, de definir “pela lógica do grupo estudado” alguns dos sujeitos do citado universo, o qual inclui as travestis.

[...] travestis são aquelas que promovem modificações nas formas de seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das

mulheres; vestem-se cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino sem, no entanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina. (BENEDETTI, 2005, p.17).

Esta definição, inspirada nas travestis que vivem na prostituição em Porto Alegre, relaciona-se às pessoas do sexo masculino que constroem no corpo os signos do sexo oposto, exceto no tocante à sua genitália. Acrescentando a essa definição o pensamento das travestis pesquisadas por Silva (1993), Benedetti (2005) e Kulick (2008), é fundamental o processo de transformação fisiológica do corpo, promovida pelo uso de hormônios femininos injetáveis ou orais. Kulick (2008, p.21) vai além, ao generalizar sua percepção de travesti utilizando os elementos anteriores e implementando outros:

O termo “travesti” deriva do verbo “transvestir”, que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto (ou *cross-dress*, em inglês). Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador, e de todo o Brasil, é que elas adotam nomes femininos, roupas femininas, penteados e maquiagem femininos, pronomes de tratamento femininos, além de consumirem grande quantidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até vinte litros de silicone industrial em seus corpos, com o objetivo de adquirir aparência física feminina, com seios, quadris largos, coxas grossas e, o mais importante, bundas grandes. A despeito de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como

mulheres. Isto é, apesar de viverem o tempo todo vestidas como mulher, referindo-se umas às outras por nomes femininos, e sofrendo dores atroztes para adquirir formas femininas, as travestis não desejam extrair o pênis e não pensam em “ser” mulher. Elas não são transexuais. Ao contrário, afirmam elas, são homossexuais – homens que desejam outros homens ardentemente e que se modelam e se completam como objeto de desejo desses homens.

A construção do sujeito travesti que se prostitui nos grandes centros urbanos do país, como Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador, envolve técnicas semelhantes para a construção do corpo, mesmo estando em cidades distintas. Possivelmente, isso levou Kulick (2008) a generalizar um ideal de “travesti nacional”. Porém, nem todas as travestis brasileiras surgem e convivem nos grandes centros urbanos do país, tampouco dispõem do mesmo aparato tecnológico existente nos centros para a mudança do corpo.

As travestis que pesquisei se autoconstruíram em outro contexto, em cidades de pequeno e médio porte e distritos (zona rural). Locais estes em que, mesmo onde há pontos de prostituição, como em Russas-CE, no posto de combustível localizado na BR-116, as jovens travestis se negam a comercializar seus corpos.

Distantes desses espaços, a escola e/ou o trabalho passam a ser os lugares onde elas se socializam com as pessoas de sua comunidade, mesmo tendo de enfrentar algumas dificuldades. Em uma de minhas conversas com a interlocutora travesti 1 na escola, perguntei se ela, alguma vez, havia frequentado o citado posto de combustível para fazer programa, ao que respondeu firme e prontamente:

“Jamais. Imagina o que minha família iria falar de mim? E a sociedade? Seria uma oportunidade para eles me escracharem. Seria uma vergonha para mim.”

Mona, e não é só por isso, aqueles caminhoneiros, as travas de fora diz que eles são o ó. Corria o risco de pegar até uma doença [...] Nem em Fortaleza teria coragem; vejo o que passa na televisão ao meio-dia, várias travestis sendo mortas e espancadas nos pontos. Prefiro ficar aqui no meu interiorzinho, trabalhando na loja, ganhando pouco, mas fazendo com os boyzinhos de bem.”

Nesta fala da interlocutora, alguns pontos diferem dos pontos das interlocutoras dos citados autores, como residir em uma cidade de médio porte do interior, onde praticamente todas as pessoas se conhecem, por morar com os pais, por ter vários amantes e por trabalhar em uma loja de roupas no centro da cidade. Mesmo aquelas interlocutoras que estão sem trabalho e não moram com os pais, como as interlocutoras travestis, 2, 3 e 4, não demonstraram interesse em buscar na prostituição sua sobrevivência.

Estas jovens travestis, em média, aos 15 anos iniciaram o processo de transformação/feminização, removendo os pelos faciais auxiliados por pinças, descolorindo os demais pelos corporais e/ou depilando, usando maquiagem, vestuário feminino e, principalmente, ingerindo ou injetando hormônio feminino. Elas injetam no corpo o Perlutan, sozinhas, como as interlocutoras 2 e 5, ou uma aplica na outra, como as interlocutoras 2 e 1, sem serem assistidas por nenhum especialista, ao contrário da interlocutora 6, que antes de iniciar seu processo de hormonização procurou orientação e continua sendo acompanhada por um endocrinologista do SUS. Poucas, como a interlocutora 4, têm algum amigo trabalhando em posto de saúde público que forneça gratuitamente o medicamento e ainda o aplique. Em alguns casos, nem mesmo as farmácias privadas vendem o produto para as travestis, e estas, assim como as interlocutoras 1 e 2, acabam por recorrer a alguma amiga mulher para adquirir o medicamento. Quando as travestis são menores de idade, a dificuldade é maior, pois as pessoas se recusam a comprar ou vender o produto sem receituário para elas.

Além do consumo de hormônios, outra técnica utilizada para a mudança do corpo da travesti com resultado imediato, porém bastante agressivo, é “bombar”, prática esta desenvolvida na maioria das vezes por “travestis mais velhas”, chamadas de “bombadeiras” (BENEDETTI, 2005). Estas “profissionais” não atuam nas cidades de minhas interlocutoras.

Dois aspectos são relevantes para que esse procedimento ocorra, sendo o primeiro relacionado à demanda insuficiente de travestis para contratar seus serviços e o segundo por ser uma prática clandestina, o que no interior facilmente seria de conhecimento das autoridades policiais, podendo culminar em problemas judiciais e até detenção.

Entre minhas interlocutoras, apenas a 5 apresentou interesse em injetar silicone líquido no corpo, ao contrário das demais, que não têm coragem de se modelar com “bomba”.

Elas não negam a vontade de aperfeiçoar o corpo com o uso de silicone, no entanto, por terem conhecimento de algumas travestis que passando por estes procedimentos acabaram em óbito ou com sequelas, preferem não se arriscar, mantendo a esperança de um dia poder implantar próteses de silicone nos seios e bumbum em clínica adequada, com médico especializado.

Coincidentemente, quando iniciei meu processo de transformação no corpo mais incisivo, pela técnica cirúrgica, pensava, e ainda penso, como estas jovens. Eu optei, então, por não contratar os serviços das “bombadeiras”, até ter recursos suficientes para implantar próteses de silicone nos seios, cada uma delas com 400 mililitros.

Mesmo em uma das melhores clínicas de cirurgia plástica de Fortaleza, com profissionais renomados, após a cirurgia, quando despertei, senti um dos seios muito dolorido e aumentando de tamanho. Avisei ao médico, que me encaminhou imediatamente para a sala de cirurgia, pois constatou que eu estava com sangramento interno devido a algum vaso sanguíneo ter ficado aberto. Fui amarrada na cama e aplicaram uma anestesia local; retiraram a prótese, fecharam o vaso e puseram novamente a prótese.

Depois desta experiência, fiquei com medo de novas intervenções, mesmo com o aparato de clínicas e médicos qualificados. Mas um dos pontos positivos desta cirurgia foi eu ter abandonado a técnica hormonal para mudança do corpo e me livrado dos “efeitos colaterais” do uso excessivo do hormônio feminino. As travestis 3 e 7, ao contrário, não fariam nenhuma intervenção pelas técnicas hormonal e cirúrgica, legalizadas ou não.

Os principais efeitos colaterais dos tratamentos hormonais relatados pelas informantes são: inchaço das pernas e pés (especialmente no verão); retenção de água pelo organismo; diminuição do apetite sexual e da possibilidade de ereção; aumento do apetite; propensão a varizes; preguiça; apatia; pouca disposição física. Os hormônios também fazem com que as pessoas fiquem, segundo as travestis, mais irritadas, atacadas, enjoadas, além de afinar o sangue. (BENEDETTI, 2005, p.78).

A forma como estas pessoas constroem sua imagem no corpo e na mente varia de uma para outra, assim como suas autodefinições. Perguntando individualmente para as travestis como elas definiam a palavra travesti, obtive respostas distintas em relação às apresentadas anteriormente:

Ser travesti é tudo, não existe coisa melhor que ser travesti! (Interlocutora 2)

Ah, é evolução, eu acho que é uma evolução, assim, do novo ser, uma pessoa mais inteligente. Eu tenho muito amigos que dizem que travesti é o ser mais inteligente e mais calmo do mundo, porque pra você tirar uma travesti do sério tem que ser uma coisa muita séria, viu? E sem falar que são pessoas que

quando querem ter uma coisa consegue e batalham pra ter. (Interlocutora 4).

A travesti é definida pela interlocutora 2 como a “coisa melhor do mundo”, mesmo ela tendo sofrido espancamentos e sido expulsa de casa em razão de seu processo de transformação. Ela passa, apesar disso, uma ideia de bem-estar interno que prevalece sobre as torturas materiais e físicas sofridas.

Na mesma linha de raciocínio, a interlocutora 4 apresenta adjetivos positivos para travesti, como ágil, inteligente, calma e batalhadora. Nenhuma das duas faz referência ao sexo que possuem. Travesti, para elas, tem outra conotação, outro contexto de existência. Com isso, outras formas de se perceberem estão sendo reveladas pelas próprias travestis, outras maneiras de se construírem, contrariando os argumentos de Kulick (2008, p. 21), quando as interlocutoras 1, 6, 7 e 8 revelam ser mulher:

Eu não me considero um travesti, simplesmente (sic) eu me considero uma mulher, certo? Só que eu sou aquela mulher que não nasci completa, faltou algo em cima do meu corpo que não completou. Só que o principal eu tenho, o espírito feminino. É melhor você ter um espírito feminino do que um corpo feminino, sabia? Porque o que vem de dentro, quando vem pra fora, vem com gosto de gás. Se você só tiver a beleza fora, não tem condição. Eu acho isso, eu acho que são pequenos detalhes que aconteceu na vida, mas o principal veio, o meu espírito veio feminino. (Interlocutora 7).

Ela se define como mulher. Mesmo considerando que faltou em seu corpo o elemento biológico (vagina), afirma que dispõe do elemento principal, que é o “espírito feminino”, e este se sobrepõe a qualquer outro, inclusive ao corpo, à genitália e ao vestuário. Ela propõe uma definição

de mulher para além do material e do sexo, algo do campo espiritual, supostamente inatista, que se assemelha ao relato:

Pra muitas pessoas, acha que é doença, mas pra mim é a minha felicidade, e me sinto uma mulher, mesmo tando (sic) no corpo de um homem. A diferença acho que não tá no órgão genital, tá em si, a sua personalidade é que faz ser você. No bairro onde eu moro, as pessoas não me têm como homem, e sim como mulher. Tenho bons vizinhos, sou uma pessoa muito conceituada, graças a Deus, muito respeitada. Meus amigos que frequentam meu bar vêm aqui porque gosta do que eu sou, não adianta eu mudar a minha personalidade. Minhas outras amigas travestis que chega aqui são respeitadas, não sai daqui discriminada de maneira alguma, porque eu não aceito, nem eles também concordam. Então travesti pra mim é isso, é respeito, é a sua vontade de ser o que você é. (Interlocutora 8). (grifos meus.)

Explicitamente, ela se sente uma mulher, independentemente de sua genitália (pênis) e seu corpo apresentarem os signos do masculino; sua “personalidade” é o fator determinante para que possa se autoidentificar como mulher. A interlocutora 8 reforça esta percepção ao revelar que é reconhecida socialmente em sua comunidade como uma “mulher de respeito”, sendo este um reflexo de sua “vontade de ser”.

A interlocutora 8 em uma análise pessoal do que significa o termo travesti, desprende-se, assim como a interlocutora 7, da ideia de sexo relacionado à genitália masculina de seus corpos e se conecta a uma ideia de “espírito” ou “personalidade”, que seria essencialmente feminina. Neste caso, teríamos um espírito ou uma personalidade no corpo errado, e a travesti estaria neste movimento de adequação entre mente e corpo ou espírito e matéria.

A ideia de essência, portanto, remete ao campo do universal e do transcendental; é algo que seria inato, que inverte a biologia através do sagrado. Temos, assim, uma releitura do determinismo biológico para além do corpo, mas mantendo a mesma lógica.

Na visão das duas travestis, a personalidade e o espírito não podem ser definidos pelo órgão sexual masculino; remetem a uma outra essência, que também seria sexual, só que não é um sexo anatômico, é um sexo imaterial, subjetivo, que se materializa no corpo através das transformações biológicas e culturais. Vejamos como Silva (2007, p.33-34) analisa a “etimologia” da palavra trans:

O Trans de transvestire flagra o movimento específico de um sexo para o outro e também, entendendo-se vestire como metonímia, rasteira complexas inversões em cadeia que vão repondo de cabeça para baixo tudo que naquele corpo suar ou soar como índice, sinal, signo ou símbolo de sexualidade ou identidade sexual. O travesti brinca com o essencial. Assim se confunde elementar com a própria natureza das coisas. Por isso suscita tanta raiva e tanta admiração: revela em estado cru a gestação do desejo – logo, do eu. Propõe a possibilidade de uma liberdade tão extrema que, às vezes, se torna incompreensível. Passeio sobre as bordas do significado, abismos; sobre os limites das proibições, possibilidades.

A travesti é capturada no trecho acima como o ser que promove o deslocamento “de um sexo para o outro”, tentando se adequar a uma condição “essencialmente naturalizada” que nos remete a uma condição biológica como pré-requisito para materialização do gênero. O sexo biológico é percebido como a forma natural, proveniente da concepção da natureza, e o gênero da cultura, advindo das relações sociais. Esta separação entre sexo e gênero, sendo um oposto ao outro, faz-nos cair

na armadilha da heterossexualidade compulsória, que institui o que é natural como superior ao cultural, ou seja, o sexo superior ao gênero (BUTLER, 2001, p.40).

Com esta estratégia discursiva, tentamos entender o que é uma travesti recorrendo *a priori* à sua “natureza” (sexo masculino) e à sua tentativa de mudá-la para o seu oposto (sexo feminino), a ponto de “ser confundindo elementarmente com a própria natureza”. No entanto, por mais que se assemelhe, ela nunca será da natureza, e sim cultural; e, não sendo da natureza, passa a ser considerada “anormal”. Essa dicotomia entre sexo e gênero passa por outras análises e olhares no final dos anos de 1980, com destaque especial para Butler (2001, p.40-41), que reinterpreta os conceitos de sexo e gênero:

Se se impugna o caráter imutável do sexo, quiçá essa construção que chamamos “sexo” esteja tão culturalmente construída como o gênero; de fato, talvez, sempre foi gênero, com a consequência de que a distinção entre sexo e gênero não existe como tal [...] não se pode fazer referência a um corpo que não tenha sido desde sempre interpretado mediante significados culturais; portanto, o sexo poderia não cumprir as condições de uma facticidade anatômica pré-discursiva. De fato, ver-se-á que o sexo, por definição, sempre foi gênero.

Nesse contexto, sexo não é essencialmente do campo natural nem tampouco o gênero do cultural, são ambas as construções; para a autora, o primeiro não existe sem o segundo, por serem o mesmo. Diante do exposto, não é o sexo que determina o gênero, mas o contrário. A forma como o gênero se materializa no corpo da travesti apresenta diversas variações, sendo influenciada por classe social, trabalho, localização geográfica, faixa etária, cultura familiar, independência financeira, escolaridade e outros. Estes componentes influenciam direta ou indiretamente

na estética corporal e comportamental das travestis, sendo impossível determinar uma definição que possa contemplar todas as experiências travestis ou travestilidades³.

Nesta pesquisa, percebi que as travestilidades são ainda mais diversas, principalmente por não estarem restritas aos asfaltos e às aglomerações urbanas, como relatou Silva (2007); podem ser frutos históricos destes, mas ampliaram os focos de origem. É possível encontrar travestis em todos os espaços, nos asfaltos, comércios, presídios, empresas públicas, escolas, faculdades, etc., dos grandes, médios e pequenos centros urbanos e rurais. E seus surgimentos nem sempre estão atrelados ao comércio do corpo, a exemplo de minhas interlocutoras, que se vestem, comportam-se e, em sua maioria, identificam-se como mulheres. Para algumas delas, o espelho e a inspiração são as mulheres, como relatou a interlocutora 3 em nossa conversa:

Luma: *Alguém te inspirou ou te incentivou a ser travesti?*

Interlocutora 3: *Não, minha inspiração são as mulheres em si. Não o gay, ou uma travesti.*

Luma: *Por que seriam as mulheres?*

Interlocutora 3: *Por causa da beleza e, de certa forma, o modo delas agirem.*

Luma: *Mas seria só isso ou seria por que elas são desejadas pelos homens e, você se tornando igual, poderia conquistá-los?*

Interlocutora 3: *Não, não, é por causa mais que eu acho bonito mesmo, não por causa disso.*

Neste diálogo, a interlocutora apresenta que reproduziu em si mesma o que ela considera “beleza” no aspecto físico do corpo feminino

3 Processo de construção de certo feminino, muitas vezes glamourizado, ligado historicamente à noite e às artes cênicas, mas que vem se constituindo de forma cada vez mais plural.” (PELÚCIO, 2009, p.78) – com isso, ela propõe o termo travestilidades.

e a interação deste com o meio (*modo delas agirem*); mesmo procedendo desta forma, passou a ser identificada como travesti, não como “mulher”.

A adequação em si mesma de uma beleza corporalmente⁴ percebida no outro não produz o outro em si mesmo, mas o travesti do outro. Assim, chego à conclusão de que todas as pessoas são travestis ou se fizeram travestis em algum momento da vida, ao se adequarem corporalmente com o que consideram beleza do outro.

Existem travestis de todos os sexos, gêneros e sexualidades que buscam através de diferentes técnicas, como cirurgias plásticas, hormonização, observação, entre outras, se adequar corporalmente ao que consideram beleza do outro. Pelúcio (2009), ao produzir uma análise comparativa entre a transformação dos interlocutores (rapazes bombados) de Sabino (2004) e suas interlocutoras (travestis), acredita que “as travestis estejam no pólo oposto ao do fisiculturista, no que se refere ao corpo e ao gênero enquanto os primeiros buscam a super masculinidade elas almejam uma feminilidade exacerbada.” Para ela, os fisiculturistas, “ainda que façam o uso “subversivo” das tecnologias protética e químicas disponíveis, não subvertem de fato a ordem binária, pois o que buscam é conformar corpos idealmente generificados”.

Compreendo que, apesar desta singularidade apresentada pela autora, existe uma similaridade entre ambos, sendo a adequação em si mesma de um ideal de beleza corporalmente.

Referência

BAUMAN, Zygmuni. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008b.

4 Uso o termo corporalmente para representar corpo, mente e relações do corpo com o meio. “[...] não é o corpo, ou só ele, que muda. Opera-se uma alteração em todos os planos: interno/psíquico/moral, quanto externo/corporal/físico.” (PELÚCIO, 2009, p.232).

BENEDETTI, Marcos Renato. *Toda feita: corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BUTLER, Judith. *El género en disputa*. Médico: Paidós, 2001.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografia do desejo*. 7. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

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

KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Tradução de Cesar Gordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

PELÚCIO, Larissa.. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume, 2009.

SABINO, César. *O peso da fama – cotidiano e uso de drogas entre fisiculturistas*. Tese de doutorado em Ciências Humanas – Sociologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia/Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004. (Mimeo). Disponível em: <[http:// sociologia.com.br/divri/colab/d20-sabino.pdf](http://sociologia.com.br/divri/colab/d20-sabino.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2012.

SILVA, Hélio R. S. *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Racco, 2007.

Travestis nos espaços educativos: regulações de suas condutas

Sandro Prado Santos¹

Introdução

A instituição escolar tem se configurado como um espaço de normatizações e práticas discriminatórias institucionalizadas no que diz respeito às identidades de gênero. Diante dos direitos da garantia do acesso e permanência dos/as estudantes nas instituições escolares a marginalização da existência travestis nas escolas brasileiras toma contornos importantes na investigação educacional.

A escola “tem se configurado como um espaço de normatizações e práticas discriminatórias institucionalizadas no que diz respeito ao gênero, inferiorizando (...) em especial, travestis e transexuais” (SOUZA; QUEIROZ; FARIA, 2010, p.1).

Diante da legalização da garantia do acesso e permanência dos/as estudantes nas instituições escolares “o tema da exclusão de pessoas transexuais e travestis nas escolas brasileiras começa a tomar contornos importantes na investigação educacional” (CÉSAR, s/d, p.1). No espaço escolar é bastante frequente a intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas (PERES, 2009).

1 Docente do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS). Email: sandroprado@pontal.ufu.br

Sendo assim, nesse trabalho apresentamos algumas cenas/lembranças escolares vividas e expressadas/experenciadas por travestis em seus cotidianos existenciais, de forma a demarcar alguns processos de regulação de suas condutas, discriminações e os modos de subjetivação.

As travestis: quem são estes corpos?

O universo *trans* aparece em diferentes tempos e culturas. Estes corpos rotulados estão distantes da definição de normalidade aceita e postulada pela sociedade. Segundo Benedetti (2005), “(...) travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres” (p. 18). Concordando com o mesmo autor quando diz preferir “(...) utilizar o termo universo *trans* em função de sua propriedade de ampliar o leque de definições possíveis no que se refere às possibilidades de *transformações do gênero* (p. 17, destaque do autor)”.

Reforçando estes fatos, Santos (2006) destaca que:

O processo de reconfiguração do corpo físico masculino em feminino se dá através de intervenções ilícitas: cirurgias plásticas clandestinas para implantação de próteses de silicone nas mamas e glúteos, ou injeção de silicone industrial nas faces, mamas, glúteos, coxas e joelhos, ou a ingestão de hormônios femininos. Assim as travestis produzem e reproduzem em seus corpos os signos do feminino, numa ação que elas denominam de “montagem” e nesta operação utilizam roupas e lingerie femininas, adereços, maquiagem, cabelos e sapatos, etc. Ao reconfigurar o próprio corpo e alterar o nome, esses sujeitos manipulam e reconstróem os gêneros, desestabilizando a ideia da existência de uma categoria identitária binária fixa e imutável (p.4).

De acordo com este contexto, observamos a constante busca das travestis a se aproximarem da imagem feminina; segundo o mesmo autor:

O tornar-se travesti é sempre uma aventura inacabada, que requer constantes reparos e adequações estéticas e hormonais, depilações, injeções de silicone líquido, próteses, penteados, maquilagem, etc. Mas ao feminilizar seu corpo, o homem perde o seu lugar privilegiado na hierarquia social do ocidente e ao assumir a posição feminina, fica à margem da ordem social, mas como tudo é uma questão de performance, a travesti faz o seu número, quase sempre a noite e nas esquinas das grandes cidades (p.4).

Reforçando estes fatos, Peres (2010) nos aponta que as travestis,

Apesar de ter um corpo com genitália masculina, a sua identidade de gênero é constituída pela categoria feminina; sua composição com a existência e sua circulação pelos espaços sociais solicitam o tratamento no feminino, e ter esse reconhecimento é condição indispensável para potencialização de sua auto-estima, saúde e empoderamento frente aos estudos e formação profissional (p. 61-62).

De acordo com Antunes (2010, p. 16) “(...) é tão natural pensarmos que alguém que nasce com um pênis, logo será chamado de menino e vai se identificar com outros meninos, assim quando crescer vai se vestir e se comportar como um homem. Por que isso nos parece tão natural e inquestionável”?

Bento (2011) cita:

Nesse processo de desnaturalização, o foco explicativo para a construção das identidades desloca-se do indivíduo para as genealogias dos discursos, que limitam a categoria “humanidade” apenas a duas possibilidades excludentes: ou você tem Pênis ou vagina. Ou você é mulher ou é homem. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror a indeterminação (p.558-559).

Sendo assim, as travestis “ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, (...) das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e do direito de ter direitos, logo, de exercer a cidadania” (PERES, 2009, p. 239).

Notamos que, quando se foge da linha tradicional, do normal, surge o preconceito, a discriminação. Assim estes corpos têm dificuldades de acesso não só a educação, mais também a saúde, possibilidade de emprego, encontrando assim como saída a prostituição, onde estão “esquecidas” e sem acesso aos direitos de cidadãos.

A Travesti não é somente aquele corpo que trabalha como profissional do sexo, oferecendo prazer por que gosta ou se vendendo para poder transformar seu corpo e ganhar o seu sustento.

As travestis no espaço escolar

Junckes e Silva (2009) nos apontam para uma reflexão acerca das experiências de inclusão/exclusão de travestis no espaço escolar, evidenciando que “a escola é representada como local de sofrimento, preconceito e violência, bastante diferente dos nobres objetivos de desenvolvimento da cidadania e do acesso universal ao conhecimento” (p. 149).

Nestes contextos, podemos afirmar:

Um mundo de terror e de violência em que as pessoas que escolhem romper com os padrões morais e estéticos, na busca de sua felicidade são submetidas às atrocidades dos preconceitos de outras viciadas em identidades pré-fixadas, crendo-se donas de uma verdade fundada em modelos estabelecidos *a priori* dos modos existenciais (PERES, 2009, p. 253).

As travestis arriscam-se a serem postas à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (BUTLER, 2003).

Entendemos que nos processos de estigmatização, é paulatinamente estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a um processo de assujeitamento das travestis (PERES, 2009), no espaço escolar que vão se tornando cada vez mais vulneráveis, comprometendo e/ou influenciando na frequência escolar e no rendimento do processo de aprendizagem da travesti devido uma tortura diária compulsória.

As escolas prestariam um relevante serviço à cidadania e ao incremento da qualidade da educação se dedicassem à problematização de práticas, atitudes, valores e normas que investem nas polarizações dicotômicas, no binarismo de gênero, nas segregações, na naturalização da heterossexualidade, na essencialização das diferenças, na fixação e reificação de identidades, na (re)produção de hierarquias opressivas (JUNQUEIRA, 2011, p. 83).

Várias questões são citadas, como: A questão do nome social, a utilização dos espaços da escola, as práticas educativas, entre tantas outras experiências vivenciadas.

A utilização do nome social, de acordo com Junqueira (2011) “(...) ao se recusar a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, o/a professor/a ensina e incentiva os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral” (p. 87).

(...) parece estar diretamente relacionada ao binômio afirmação/negação de seus processos de fabricação da identidade. Poder-se-ia problematizar que o nome social de travestis e transexuais extrapola a ordem do “capricho” ou da “vaidade”, situando-se num campo de condição de possibilidade para a existência e viabilidade desses corpos e identidades no mundo e nas instituições, para além da invisibilidade (SANTOS, 2011, p.7).

As travestis são barradas dos espaços da escola, (...) “temos banheiros para homens ou mulheres e as pessoas “podem” ser homens ou mulheres. Para os valores que hegemonicamente vigoram fica difícil decidir o que fazer com aqueles(as) que ousam escapar ao binarismo. A figura da travesti aparece como problemática” (CRUZ, 2011, p. 83).

Indagando assim uma problematização em que “(...) urinar é uma necessidade fisiológica, portanto biológica e é justamente esta necessidade que não encontra espaço num território que defende o biológico como fundador das diferenças” (CRUZ, 2011, p.86).

Destacamos que:

(...) não estamos procurando “culpados” pela existência da situação, nem querendo que a escola ocupe o lugar de “salvadora” dos conflitos sociais, culturais e identitários que existem

em nossa sociedade. Sem dúvida temos que considerar as condições de trabalho dos(as) diretores(as) com exigências e demandas de todo tipo: administrativas, políticas, sociais, relacionais, estruturais. **No entanto**, também não podemos desconsiderar que existem travestis nas escolas e que nossas práticas discursivas e não discursivas produzem determinados efeitos de realidade (CRUZ, 2011, p. 77).

Procedimentos metodológicos

Partimos para uma abordagem embasada nos pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa em Educação (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Fundamentamos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), conhecendo as vivências escolares de travestis por meio da investigação narrativa (LARROSA, 2002).

Deste modo, utilizamos como ferramentas para produção dos dados narrativos, entrevistas semiestruturadas com a participação de 13 travestis da cidade de Ituituaba/MG que aceitaram o convite de um diálogo sobre o tema.

O primeiro contato com a maioria delas ocorreu pessoalmente no ponto de batalha em que trabalham e se declaram profissionais do sexo, um sujeito foi no salão de beleza que trabalha, três foram em suas próprias residências.

Os sujeitos que compõem a nossa pesquisa se declararam numa idade média entre 18 à 25 anos, sendo que 23% delas estão na faixa de 34 à 46 anos. Em termos de escolaridade 46,1% possui o 2º grau incompleto, 23% possuem o 2º grau completo, 15,3% com o 1º grau incompleto, 7,6% possui um curso técnico, sendo que apenas uma (7,6%) está cursando o 2º ano do Ensino Médio, ou seja, ainda permanece na escola.

Apresentamos um recorte das narrativas de cinco travestis que versaram sobre as relações (im)possíveis entre as suas experiências

associadas às regulações de suas condutas pelo espaço escolar e instituição de seus lugares sociais, sobremaneira no espaço-tempo da escola.

Travestis no cotidiano escolar: Regulações de suas condutas

“Seria muito bom ter travestis nas escolas. Existem muitas que tem vontade de voltar a estudar, mas não voltam pelo preconceito”; “Da escola, eu só lembro de torturas e preconceitos, eu queria ter estudado mais, quem sabe eu nem estava aqui batalhando²”. (Relatos das travestis da pesquisa).

As primeiras aproximações com as histórias, da experiência escolar, relatada pelas travestis demonstraram que estas são constituídas por lembranças traumáticas, na medida em que articulam dor, angústia, sofrimento e reivindicação do reconhecimento escolar do gênero que se identificam.

Com isso, as travestis que colaboraram com a pesquisa proporcionaram possibilidades de se pensar sobre o funcionamento das redes de poder-saber constituintes dos processos de exclusão empreendidos na e pela escola. Redes estas que estabelecem como alvo seus corpos e identidades fabricadas (SANTOS, 2011).

As relações estabelecidas entre o contexto escolar e esses sujeitos são pautadas numa matriz de pensamento em que prevê a continuidade linear entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (BUTLER, 2003). Dessa forma, essa matriz se pretende universal, fixa e imutável.

Entretanto, “as travestis anunciam novas corporalidades, novas expressões das sexualidades e dos gêneros, novos processos desejantes

2 Batalhando” significa trabalhando na rua/na esquina; prostituição. As travestis adotam uma série de termos vindos do ioruba-nagô, compondo uma espécie de gíria conhecida como bajubá.

e de subjetivação” (PERES, 2008, p.6), contudo, essa universalidade escorre pelos dedos diante da pluralidade de configurações, sobretudo das travestis, que a relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo pode (re)desenhar (BUTLER, 2003).

Sendo assim, no espaço escolar, pessoas que escapam desse sequenciamento e não conseguem ocultá-lo, no caso as travestis, arriscam-se a serem postas à margem das preocupações centrais de uma educação supostamente para todos/as (BUTLER, 2003), mediante as regulações de suas condutas e instituição de seus lugares sociais.

A negação das travestis no espaço legitimado da sala de aula ou na escola acaba por confiná-las às “gozações” e aos “insultos” por parte dos/as alunos/as: “Ah seu viadinho, preto essas coisas que eles (colegas) me chamava na escola” (Tulipa, 2013), bem como dos/as professores/as:

“Uma professora, falou para mim se eu quisesse dançar ia me colocar lá fora, ia chamar todos os alunos do pátio, colocar uma mesa do lado de fora e ia falar para mim tirar a roupa e para mim dançar, já que eu queria dançar” (Tulipa, 2013).

Esse depoimento nos deixa muito claro que as travestis em suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à norma (JUNQUEIRA, 2011). E, dessa forma, acabam sendo ridicularizadas no momento em que a professora “*ia chamar todos os alunos do pátio*” e mantidas à margem do espaço escolar, pois ao querer dançar iria ser colocada uma mesa “*lá fora*”, “*do lado de fora*” da escola. Entretanto, nesse mesmo episódio, contraditoriamente, Tulipa, 21 anos, negra, profissional do sexo e faxineira, ocuparia o centro ao ser assistida dançando pelos alunos da escola, mas ganha uma centralidade para ser exposta, como já mencionamos, a um processo de ridicularização, exposição pejorativa, situação vexatória e de humilhações.

Nesse contexto, compreendemos que “quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo

de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (BENTO, 2011, p. 552).

O processo de marginalização, humilhação e exclusão, também, é recorrente na fala de Girassol, 19 anos, negra, espírita, profissional do sexo: *“Uma vez uma professora me chamou de negra, que não era escola de bagunça, que não pode travesti, não pode e eu briguei com ela”* (Girassol, 2013).

Nesse momento, a chamada inclusão da escola para todos e os princípios da necessidade de “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 3º, grifo nossos), perde o sentido. Dessa forma, questionamos: Quem são esses todos? Quais corpos e/ou identidades de gênero cabem nesse todo? Quais indivíduos tem acesso de permanência na escola? As travestis cabem nesse todo? As condições de acesso e permanência da travesti no espaço escolar são garantidas?

Podemos notar que para Tulipa e Girassol, o preconceito de ser travesti vem acompanhado do racismo por serem negras, o que demonstra dupla discriminação sofrida por meio das agressões verbais.

Percebemos que não são apenas os alunos os que vigiam os corpos desviantes no espaço escolar, sobretudo a travesti, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos.

Com Margarida e Girassol, a experiência de vigilância e controle permanente sobre seus corpos foram:

“(...)quando comecei a vestir calça feminina que mostrava muito o corpo, a diretora chegou em mim e falou para eu dar um jeito de ir para escola mais discreto rapazinho, e eu fiquei revoltada, mais geralmente era uniforme e calça então. Igual falei para ela, gente aonde vou esconder o que sou, por mais que eu me vista de homem, só de olhar na minha cara vai ver que eu sou um gay, uma travesti, sei lá o que ela entendia naquela época” (Margarida, 2013).

No depoimento de Margarida, podemos notar o quanto “A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555). Para os casos em que as travestis são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão³”.

“Eu usava calça apertada, unhas pintadas de preto, pó compacto e era obrigada a sair de casa e a usar boné na escola. Os alunos da escola falavam assim, isso aqui é uma escola não é putaria” (Girassol, 2013).

Perguntamos: A travesti para ter acesso à educação, tem que abrir mão de sua identidade, esconder o que é ou ser mais discreta e utilizar boné? Por que, para poder estudar, uma travesti deve abrir mão da sua identidade feminina, se fantasiar de menino e reprimir toda a sua espontaneidade? Imagine o que significaria para você ser obrigado a ir para a escola vestindo uma roupa do gênero oposto? Imagine o que significaria para um aluno heterossexual, com uma identidade de gênero bem masculina, ser obrigado a ir para a escola vestido de mulher? Imagine o que significaria para uma mulher que adora os seus cabelos compridos ser obrigada a cortar tudo para poder frequentar as aulas? Ou ser obrigada a apertar os seios, usar roupas que encobrissem a curvas do seu próprio corpo? Agora imagine o que significa tudo isso para uma aluna travesti que tem uma identidade feminina, que vive e convive em todos os outros lugares com essa identidade, e apenas para ir à escola ser obrigada, aí sim, a se “travestir” de homem? Ser forçada a assumir uma identidade que não é a sua (BORTOLINI, 2008).

3 Segundo Bento (2011): há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um “processo de expulsão, e não de evasão” (p. 555).

De modo complementar, Jasmim, uma travesti mestiça, candombleira, aos 20 anos nos fala:

“A diretora foi muito preconceituosa, com minhas roupas, brincos... Ela falou que eu não poderia usar brinco, e, o uniforme as meninas tem a mania de por um elástico e fazer um nó de lado, e as meninas usavam e eu não podia usar, só que ela falava que eu fazia para provocar, mas não era, é por que eu gostava, sempre gostei de usar assim. A maquiagem também, ela falou que eu não podia usar por ser vulgar, uma coisa vulgar. Eu sempre fui de cabelo solto, maquiagem, lápis e um brilho, brinco, calça, o uniforme customizei mais de tanto encherem meu saco, falando que ia chamar o conselho tutelar, aí eu tive que comprar outro uniforme para usar” (Jasmim, 2013).

Nesse depoimento, fica evidente o quanto as travestis, ao contrário de usufruírem daquilo que a sociedade brasileira considera um direito, experienciam o espaço escolar como uma violação cotidiana de seu direito ao exercício de sua sexualidade, ao passo que essa vivência ocorre de modo muito diferente com as meninas, pois essas, conforme os dizeres de Jasmim podiam usar e ela não, pois seria uma provocação. Portanto, percebemos que a travesti têm menos direitos do que os indivíduos heterossexuais no âmbito da instituição escolar.

Dessa forma, percebemos que para as meninas é um exercício de direito já para Jasmim, Margarida e Girassol que são travestis passa a ser proibido, pois consideram como uma afronta, provocação, putaria, vulgarização, indiscrição no espaço escolar.

Nesse discurso atuam “novos jogos de poder que irão aniquilar as diferenças em razão e uma igualdade moralizante e de uma pedagogia da tolerância e do consenso que, por sua vez, produzem mais exclusão e violência” (SANTOS, 2012, p. 159).

Para Perpetua, 25 anos, profissional do sexo, os valores escolares foram mais enrijecidos, cristalizados e reguladores: *“Uma vez eu pintei meu cabelo de loiro e a diretora falou que se eu não pintasse meu cabelo de preto eu não podia estudar. Então, pintei de preto para continuar estudando”* (Perpetua, 2013), contribuindo para o estabelecimento da reificação das desigualdades, discriminação e exclusão social.

Os depoimentos nos apontam que as travestis realizam continuamente um investimento sobre seus corpos, através de roupas, cabelos, adornos, cosméticos e hormônios, etc., o que lhes confere o caráter performático de gênero. Utilizando de todos esses artifícios e tecnologias, esses sujeitos estão longe de serem identitariamente estáveis e definidos, o que dificulta, e muito, sua aceitação pela escola.

As travestis nos apontam que ao desestabilizarem as normas de gênero, geralmente sofrem violências físicas e/ou simbólicas para manterem suas práticas e modos de ser às margens do que é considerado humanamente natural (BENTO, 2011).

Na condição de Girassol, Margarida, Perpetua e Jasmim, encontramos sujeitos que, para escapar da marginalidade e exclusão,

(...) são levados a despojar-se de si por meio de um processo disciplinador, geralmente condicionado à alienação do desejo e da identidade. Muitas vezes, para escapar dos efeitos de sua “estranheza” nos espaços sociais comuns, esses sujeitos acionam estratégias de “apagamento” da diferença, adequando-se ou simulando a normalidade vigente, movimentando-se de acordo com os códigos de conduta aceitos e legitimados na/da sociedade em questão (BRAGA, 2012, p. 4227).

Margarida disse: *“aonde vou esconder o que sou, por mais que eu me vista de homem”*, Girassol era obrigada usar boné na escola, Perpetua foi

obrigada a pintar o cabelo de preto e Jasmim a comprar outro uniforme para usar.

Entendemos que “O lado mais perverso desta “opção” pela ausência de uma representação própria de si é que ela mantém a condição de subalternidade quando exige que o outro abdique de seus traços identitários em favor de uma identidade que se impõe como a única legítima e importante” (BRAGA, 2012, p. 4227).

Sendo assim, conforme vimos nos depoimentos, nas escolas, as travestis tendem a enfrentar obstáculos para ter suas identidades respeitadas e preservar sua integridade física. Por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa se vestir, maquiar, mudar a cor do cabelo, pintar as unhas, utilizar de adornos, se hormonizar da forma que ela se sinta confortável, e, sobretudo humana? (JUNQUEIRA, 2011).

Considerações finais

Observamos como os sujeitos que compõem a escola criam expectativas em torno dos corpos que frequentam esse espaço, estabelecendo padrões de comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou anormais, imputando-lhes vigilâncias, castigos e torturas presentes na lembrança de todas as travestis da pesquisa (FELIPE, 2007).

Nesse contexto, concordamos com Junqueira (2011) quando nos aponta que:

(...) dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (p. 75).

Dessa forma, as relações entre a escola e as experiências da travestilidade estabelecem-se no campo do estranhamento e, em geral, da tensão. A simples presença das travestis desestabiliza a escola e perturba a nova ordem das coisas, ocasionando a rejeição e a exclusão desses sujeitos, por meio das violências simbólicas, físicas, das práticas pedagógicas, utilização do nome social e do banheiro feminino, justamente porque se produzem fora da norma e fogem ao controle (SANTOS, 2012).

Os depoimentos das travestis sobre a instituição escolar explicitam, majoritariamente, sentimentos de desamparo, evidenciando uma sensação de não pertencimento a esse espaço.

A escola precisa reconhecer que estas alunas (travestis), bem como aqueles, inclusive heterossexuais, que não seguem os padrões hegemônicos de comportamento de gênero têm sim direito à educação pública. E educação plena, que não tenha como preço a invisibilização de suas identidades, a negação dos seus jeitos de ser, muito menos a mutilação de seus próprios corpos (BORTOLINI, 2008).

Referências

- ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis envelhecem?** 2010. 208f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia): Pontífca Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2010. p. 1-268.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenici. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, n.2, v.19, mai./ago.2011, Florianópolis, p. 549-559.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na escola**. 1. ed. Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. In: Almeida, M. I *et al* (orgs.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 4219-4230.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. ANPED, s/d, p. 1-11.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 21, jan/jun, 2011, p. 73-90.

FELIPE, Jane. Gênero, Sexualidade e a produção de pesquisas no campo da Educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, v.18, n.2, Mai/Ago, 2007, p. 77-87.

JUNCKES, Ivan Jairo.; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**, n.1, p. 148-166, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, p. 74-92.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35 –86.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves.; GEWANDSZNAJDER; Fernando.
O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. Pioneira, 2001.

PERES, William Siqueira. Travestis: corpo, cuidado de si e cidadania.
In: FAZENDO GÊNERO 8 – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER.
Anais... Florianópolis, 2008.

_____. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.).
Diversidade sexual na educação. Brasília: MEC, Unesco, 2009, p. 235-263.

_____. Travestis, escolas e processos de subjetivação.
Instrumento. Juiz de Fora/MG, v. 12, n.2, jul./dez. 2010, p. 57-66.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A experiência escolar e a transexualidade. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA.
Anais... Curitiba/PR, 2011.

_____. Para se pensar sobre a experiência transexual na escola: algumas cenas. **Bagoas**, n.7, 2012, p. 147-171.

SANTOS, Paulo Reis dos. Travestis: corpos ambíguos, gêneros em cheque. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7.
Anais... Florianópolis/SC, 2006.

SOUZA, Marcos Lopes de.; QUEIROZ, Marcos Salviano Bispo.;
FARIA, André Luiz. Tem diversidade na sala de aula: a experiência da formação continuada de educadoras nas temáticas relativas às identidades de gênero e sexuais. In: FAZENDO GÊNERO 9. DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. **Anais...** Florianópolis, 2010.

Corpos-homem na academia de ginástica Saberes de corpo e saberes de masculinidades na experiência transexual

Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego¹

Introdução

Maria² – nossa personagem transexual – nasceu com uma vagina, recebeu tal nome feminino já enquanto estava na barriga de sua mãe. Ele nos fala que sua mãe já havia pensado no nome antes mesmo dele ser gestado. Havia-se que: “se for menina vai se chamar Maria”, “se for homem vai se chamar Josué”. Aprendeu que era uma menina, a usar cores alegres, a ser recatada, a esperar pelo casamento. Com o tempo, saindo da infância e entrando na adolescência percebe que não é nada daquilo que o identificaram, que o criaram. Ele não era Maria. Ele era ele, e Maria era ela – outra pessoa. Ser esse ela o deixava infeliz. Então, algo precisava ser feito para posicioná-lo de forma socialmente reconhecível como ele, como homem. O primeiro passo que toma é cortar o cabelo bem curto, depois passa a usar roupas masculinas – bermudas e camisetas folgadas e faz uma série de tatuagens pelo corpo que lembram força e atividade (tatuagens *de homem*). Abandona as saias, os assessórios,

1 Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGAS/UFRN. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: <Cleiton.vsr@gmail.com>.

2 Todos os nomes de pessoas aqui apresentados são fictícios.

o nome feminino, e passa a se chamar Manoel. Acaba-se, portanto, por recorrer a mecanismos que o posicionem socialmente como homem, a utilizar de técnicas que o masculinizem. Manoel é um homem trans³.

Ao passo dessa percepção – na curta narrativa da trajetória inicial de Manoel – nosso interlocutor acionará formas de lidar com a feminilidade forçada, ao que foi ligado a sua genitália, e a buscar o *masculino*, seja no seu próprio corpo ou em outras tecnologias sociais que o reapresentem agora como homem. Mesmo que o exemplo inicial se refira a alguém especificamente, ele pode ser tomado como um exemplo da multiplicidade de trajetórias transexuais. O sujeito irá recorrer a diversos mecanismos para se posicionar no gênero identificado, seja de vestuário (BENTO, 2006), sejam de usos de certas técnicas de portar-se corporalmente, seja de ingestão de substâncias masculinizadoras como a testosterona, manejos específicos do corpo etc. Além disso, ele terá de lidar também com as marcas da socialização primária que já o tinham posicionado como “mulher” antes da transição ao gênero que persegue. Nesse sentido, há mecanismos utilizados pelos homens transexuais em efeito de se distanciarem dessa feminilidade imposta. E a musculação é um deles⁴.

Guilherme Almeida (2012) no final de seu texto ““Homens trans”: novos matizes nas aquarelas das masculinidades?”, irá apontar para essa especificidade da experiência transexual masculina. Sem se deter muito no assunto, o autor acaba por apontar um campo a ser problematizado a respeito dos homens trans, no sentido de que eles foram socializados primeiro como mulheres, ou seja, são indivíduos que tiveram uma socialização primária diferente daqueles que foram identificados como

3 Para evitar sobrecarregar o texto, utilizarei homens trans para designar os homens transexuais. Por transexual toma-se aqui as pessoas que demandam um reconhecimento social no gênero diferente daquele que lhes foi atribuído ao nascer, independente de terem se submetido a cirurgias (ver BENTO, 2006), e que, portanto, se reconhecem dessa maneira.

4 Parte considerável do Movimento social de homens trans tecem críticas intensas a como a Musculação se propagou enquanto um mecanismo de masculinidade, que, muitas vezes, acaba por gerar sofrimento àqueles que não conseguem se adequar ao padrão do “corpo musculoso”. Pode-se, noutra oportunidade deter-se acerca de como o universo das academias de ginásticas podem recriar o controle típico do saber-poder médico-psi.

homens ao nascer. Desse modo, pode-se ver que são sujeitos com diferentes socializações primárias (trans e não trans) que estarão sob a égide de masculinidade hegemônica (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013) com a qual terão de lidar, aproximando-se dela, ou afastando-se. Não ter o pênis já posiciona esses sujeitos em posições diferenciadas, no entanto, os interlocutores irão a todo tempo negociar com essa posição, podendo se orientar ou não por ela.

Mesmo que a socialização seja melhor visualizada enquanto *processos de socialização* como conceitua Simmel (1950) ao tratar a socialização como interações sociais que nunca cessam, a socialização primária ocorrida na infância é decisiva na construção de modelos de atuação social, formas de ver o mundo, de se posicionar afetivamente em relação ao outro, etc. (GRIGOROWITSCHS, 2008). Ao dizer isso não quero sugerir que uma vez perpassado/a pela socialização primária enquanto *homem/mulher* não seria possível chegar a uma representação e auto representação (DE LAURETIS, 1994) do gênero identificado diferentemente. O que quero chamar à atenção, assim como o fez Almeida (2012), é para as marcas da socialização de apresentações culturais de modelos de como se posicionar para o outro. Essa especificidade em relação aos homens trans com uma socialização primária diferente, pode ser vista, como argumenta Almeida, nas maneiras de maior amabilidade imputadas aos sujeitos *mulheres* e um considerável retraimento inicial em relação ao espaço público – diferente de mulheres trans que seriam colocadas na infância à uma maior atividade por serem tidas como *homens*.

Para se posicionar no gênero identificado – e aí tanto homens como mulheres transexuais realizam esse movimento – a pessoa irá acionar uma série de tecnologias sociais de gênero, que como coloca De Lauretis (1994), se traduzem em discursos, epistemologias e práticas da vida cotidiana. O que se mostra também é que o homem transexual irá buscar mecanismos que possibilitem uma maior inserção no mundo masculino, ele “precisa” efetivar a separação do espaço doméstico e afetivo como o fazem os homens não trans. Com isso, pode-se perguntar, o que se aciona para se posicionar, se reconhecer e expressar uma masculinidade que lhes foi negada ao nascimento?

Deixando claro que não se entende aqui essa socialização como destino, mas como algo com o qual se lida, também não pretendo chegar a uma resposta conclusiva dessa questão. Como o *masculino* irá se materializar em/no corpo? Para entender isso, sugiro que precisamos também entender como a apresentação do músculo hipertrofiado e seu uso ao demonstrar força física se dá nas academias de ginástica. Acaba-se, portanto, por naturalizar a hipertrofia muscular como algo *de homem*, o que acarreta em tomar o músculo *ativo* (hipertrofia), e com isto, essencialmente masculino.

Por tratar-se de uma pesquisa em estágio inicial, em que a referida temática configura-se como parte de uma pesquisa maior, o presente texto acaba por configurar dois momentos metodológicos distintos. Para que se possa apresentar o ambiente de musculação em que os interlocutores se inserem, teço um panorama etnográfico por meio de observação participante através de experiência própria em duas academias de ginástica, para entender como os músculos são apresentados aos praticantes de musculação. Posteriormente, faço uso metodológico de entrevistas semiestruturadas e conversas informais, seguindo com análise de vídeo-aulas produzidas por homens transexuais com vistas a instrução do público trans que deseja hipertrofiar-se. É preciso deixar claro que não intenciono trabalhar a figura do músculo na sua totalidade, mas sim ao que compete às “categorias nativas” construídas em torno desse tecido corporal para lhes gerar um saber de masculinidade. Tomando um homem trans tão legítimo de ser homem quanto o nascido com pênis.

“Corpo musculoso” como corpo-homem

Para entender o competente à hipertrofia muscular realizo a seguir uma curta descrição etnográfica de alguns elementos de uma observação participante que realizei em duas academias de ginástica, em cidades diferentes, uma localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Açu, e outra na capital Natal – onde pude aprender a usar as máquinas e a desempenhar os movimentos “corretos” do corpo em direção ao “corpo musculoso”.

Em uma tarde de quarta-feira realizei minha matrícula em uma academia de ginástica de médio porte a trinta minutos da minha casa. A atendente solicitou minha carteira de identidade, e pediu para que eu retirasse uma foto instantânea para guardar nos arquivos. Perguntou meu endereço e retirou minha impressão digital. Para finalizar, paguei uma taxa mensal, com o que fui avisado que já poderia entrar na ala masculina e começar o “treino” de musculação. Disse que procurasse o instrutor chamado Paulo.

Fiz como orientado, para acessar a tal ala pressionei meu dedo para a leitura da impressão digital, procurei o instrutor e esse já me pergunta qual o meu objetivo ali. Dentre as opções que me ofereceu estavam: perda de peso e/ou “hipertrofia muscular”, o que complementou: “ficar com o corpo musculoso”. Disse-lhe a segunda. Passou-me imediatamente uma série de “treinos” (conjunto de usos de aparelhos da academia), me orientando como realizar cada um. O que obedeci prontamente. Entre uma das “séries” (repetição de dez ou doze vezes o mesmo movimento, seja *empurrar* ou *puxar* algum peso), realizei um conjunto de 8 “treinos” no primeiro dia. Utilizei máquinas (cujos nomes se remetem ao próprio músculo que lhe é inerente) que trabalharam músculos da região das costas, dos braços e do peitoral. Terminei após uma hora de “treino” completamente exausto, momento em que o instrutor me mandou para casa.

Quatro dias depois, na segunda-feira seguinte, o instrutor utilizando uma fita métrica tirou as medidas de partes do meu corpo. Foram medidos em centímetros os bíceps e tríceps (frente e trás dos antebraços), peitoral, cintura e abdômen, panturrilhas, região das “coxas” (envolve uma série de músculos). Fez-me ainda uma série de orientações, me lembrando, como dizia ele, que meu objetivo só seria atingido se eu efetuasse uma dieta rigorosa de ingestão de carboidratos, proteínas e fibras, principalmente. Mandou-me à procura de um nutricionista – o que de fato obedeci; procurei um médico endocrinologista que me receitou uma série de exames laboratoriais, e, posteriormente, de posse desses exames o nutricionista me indicou uma dieta alimentar diferenciada para “ganho de massa muscular”.

Após ter todas essas medidas na ponta do lápis, minha ficha é preenchida com meu nome, e principalmente meu objetivo, que o instrutor inscreve como “hipertrofia muscular”. Meu manejo corporal havia se materializado naquela ficha, uma vez que é através dela que saberei todos as “séries” de “treinos” que terei de praticar a cada dia da semana. Além de dados sobre meu corpo, a ficha detém uma lista de exercícios musculares a fazer indicando período, aparelho, “série” etc. Após ter sido introduzido nesse ambiente pelo instrutor, ficaria ao meu cargo seguir as orientações da ficha e solicitar orientações ao instrutor físico somente quando surgirem dúvidas. Percebi então no outro dia que todos aqueles que “treinam” têm as suas fichas posicionadas em um fichário na entrada da ala. Faz parte do ritual procurar essa ficha em meio a tantas outras, e reclamar de sua bagunça e socializar com conhecidos antes de começar o treino. As orientações nesse ambiente de musculação se dão em relação aos músculos com uma referência à masculinidade. As próprias interações de pessoa a pessoa nas academias se referem ao tamanho dos músculos, aos seus nomes corretos, e as suas biomoléculas produtivas (carboidratos, proteínas etc.), principalmente. É de conhecimento de senso comum que todos os seres humanos e animais detém músculos, entretanto, a sua hipertrofiação, mesmo que possa ser atingida por homens e mulheres, é tomada como uma essência masculina.

As mulheres não trans da ala feminina se referiam constantemente às suas companheiras de maneira negativa quando estas estivessem para além do corpo feminino, com músculos hipertrofiados. Ouvia constantemente máximas como “nunca faria isso com meu corpo”, “que corpo horrível”, “como ela tem coragem?”, “parece um homem”.

Segundo Vale de Almeida (1996), o ideal da masculinidade hegemônica é perseguido mas não necessariamente alcançado por todos, no entanto, mesmo não concretizando esse ideal, ele é objetivado na sua busca que proporciona aos sujeitos um conjunto simbólico do masculino que irá tecer suas relações. Do mesmo modo, o corpo musculoso, mesmo que seja uma ideia hegemônica de corpo masculino, não irá ser alcançada por todos, e é aí que se acusa os incautos de “não levarem a musculação à sério”. Um dos interlocutores foi questionado por um

conhecido sobre seu estado corporal, já que o primeiro estava à época a um ano se *musculando*, e seu estado para este último condizia a apenas quatro meses: “Cara, você não acha que está meio lento para quase um ano de academia, não? Seu corpo tá como se tivesse há quatro meses”. Ao que o interlocutor responde:

Não acho, porque o fato de tomar T. [testosterona] não significa que você tenha que ficar musculoso, ou bombadinho. No meu caso, eu comecei com a T., depois de quatro meses comecei academia. Foquei no ganho de músculos, mas notei que tinha gordura a ser perdida, e resolvi perder peso primeiro. Focar nisso, e eu perdi. E, desde janeiro [2014] tô sem academia, muita correria com mudança e falta de grana também, então procuro me manter magro... pra quando voltar pra São Paulo focar no ganho de músculo. Então, não é porque uso a T. que tenho que ser musculoso, ou forte. E se você olhar o fato em questão que é mudar o corpo feminino para masculino, eu melhorei 99%, para não dizer 100%. Perder 7 cm de quadril não é pra qualquer um não.

Há todo um conjunto técnico que parte desde o conhecimento do próprio corpo, até o manejo adequado deste, seja na ingestão alimentar, seja no “levantamento de peso”. Nesse sentido, aquele que faz musculação, toma essa prática como um “treino sério”, máxima recorrente nos discursos de homens trans, de modo que aqueles que não conseguem resultados em um espaço de tempo tido por eles como satisfatório é tomado como alguém que não está fazendo de maneira correta o treino em que a alimentação é parte – mesmo que não seja levantamento de peso propriamente dito, o alimentar-se como alguém que pratica musculação é parte integrante e crucial do “treino”, porque é através de uma

alimentação controlada com ingestão de biomoléculas que produzam os músculos de forma eficaz que irá se chegar ao resultado do *corpo musculoso*. O que acaba produzindo uma experiência química necessária para tal objetivo.

Por se tratar de uma alternativa de masculinização distante do controle oficial médico-psiquiátrico engendrado pelo processo transexualizador (Bento, 2006), por onde perpassa a maioria dos transexuais, a musculação é *locus* privilegiado. Se trata, portanto, de uma experiência que possibilita nos mostrar a incorporação (CSORDAS, 2008) da masculinidade de maneira mais radical, tanto como sensação através do corpo, como materialidade corporal de uma definição social (a masculinidade).

A vida na academia de ginástica, ambiente urbano de manejo do corpo, é dividido por semana, a menor unidade de tempo da musculação. Isso porque os músculos do corpo (considerados importantes) conseguem ser todos trabalhados pela musculação em uma semana. Com 3 tipos de treinos, dois se repetem em dois dias alternados, e um é realizado apenas em um único dia. As “séries” de treino de musculação se referem a sequências de repetição de um tipo de levantamento de peso, cada treino geralmente se compõe de 3 séries de cada movimento corporal. Entre os homens, quatro dias são dedicados a musculação de membros *superiores* – músculos acima do abdômen (localizados em braços, peitoral, costas, ombros e barriga) – e um aos inferiores – membros abaixo do abdômen (localizados nas pernas e nádegas). Para as mulheres, geralmente se realiza o “treino” de músculos superiores apenas os mais simples como costas e braços, estando a musculação dedicada aos membros inferiores, a barriga e exercícios aeróbicos para perda de peso⁵. Observei também que muitos homens (trans ou não) não gostam de muscular os membros inferiores, o fazendo por uma “obrigação” – ouvi

5 Esses dados se referem a média da população que pratica musculação. Há os halterofilistas (*bodybuilders*) que praticam musculação como esporte profissional e chegam a tamanhos tomados como exagerados pela maioria da população que não pratica musculação.

e vi relatos de muitos terem abandonado esse tipo de “treino” antes de acabar as séries com queixas de desagrado por ter de fazê-los.

O caminho sem fim da hipertrofia muscular

O corpo musculoso se apresenta como um ideal, tão perseguido como a masculinidade (VALE DE ALMEIDA, 1996). Como pode ser visto nas falas de Manoel e Fernando, respectivamente, que repetem um discurso recorrente entre os interlocutores: “Desde a infância tinha vontade de ter um físico malhado, forte como eu via nos desenhos animados e na TV que assistia, sempre me atraiu a ideia do corpo forte. Era o corpo de homem”. Ou ainda, “Comecei a fazer musculação para meu corpo ficar mais masculino ainda. Primeiro tomei a testosterona, depois fui atrás de que meu corpo ficasse mais de homem com a musculação, sabe?!”.

O ideal de corpo masculino será perseguido, e o sentimento de nunca chegar ao corpo ideal estará sempre preenchendo a motivação do malhar a cada dia. Uma das máximas que circulam nas academias de ginástica é de que “nunca se está satisfeito com o corpo”. Mesmo que seja reconhecido pelos colegas que se está com um “bom *shape*”, uma maneira de elogiar o corpo do outro homem sem parecer interessado sexualmente, esse corpo sempre poderá ser melhorado. A satisfação acontece quando se chega a um determinado estágio de musculação, com músculos tonificados e com pouca gordura corporal (SAUTCHUK, 2007), mas esse corpo se apresenta como frágil no sentido de que com o menor descuido o perderá.

Pode-se perceber, portanto, dois vieses do *corpo musculoso*, primeiro aquele apresentado como constantemente perseguido, um ideal inalcançável mas que continua e, por isso mesmo, surge nas relações como uma medida de interação pessoa a pessoa para a apresentação do masculino. Segundo, o músculo tonificado, aumentado, hipertrofiado, seja qual for o termo que se use, irá agir como uma técnica cotidiana de masculinidade. Mesmo que o músculo seja um tecido presente em animais e humanos, e de ser acessível que qualquer pessoa o tonifique.

Ele é, em certa medida, naturalizado enquanto masculino por representar e materializar força e vitalidade, de modo que caso uma mulher se masculinize, será erigido uma série de categorias para desqualificá-la enquanto mulher. O praticante de treinamento de força (musculação) não conhece o músculo como um tecido corporal, ele o vê como uma parte plástica do corpo, que pode aumentar ou diminuir conforme a sobrecarga de peso (e alimentação) aliada a movimentos de *empurrar* e *puxar*. É consenso entre os praticantes que os primeiros músculos a crescerem são os superiores da região de ombros, costas, braços e peito. Com a intensidade dos exercícios musculares que concentram-se nos membros superiores, o desenvolvimento acontece mais rápido, deixando os músculos dos glúteos (nádegas) e demais inferiores em segundo plano na musculação masculina. A força parece estar nos braços. Diferente do que acontece da tonificação muscular feita por mulheres.

Os espaços das academias que “treinei” tinham lugares separados para homens e mulheres. No entanto, a divisão não era rígida, já tendo observado mulheres “malhando” bíceps e tríceps (braços) na área masculina, ao contrário de nunca ter presenciado homens em longo espaço de tempo conversando ou malhando no espaço das mulheres. As “máquinas” de cada lado (masculino e feminino) têm suas especificidades, nas destinadas às mulheres há uma preponderância de instrumentos que trabalhem os músculos inferiores, ao contrário da masculina que só tinha apenas cinco máquinas na academia A e seis na academia B. Além dos espaços para musculação efetiva, havia lugares reservados para exercícios aeróbicos (presença total de mulheres) e lutas (para homens e mulheres) nas duas academias.

O homem trans pode não ter muitas dificuldades de acesso às academias, mas somente se ele acionar uma série de performances masculinas e contar com algum conhecido prévio na academia, seja um instrutor, o dono do estabelecimento, entre outros, que facilitam seu acesso no que tange a uso de documentos para cadastro no sistema da academia. Quando sua performance o denuncia enquanto “mulher (heterossexual)” ou “lésbica”, ele terá de lidar com muito mais interações sobre seu corpo. A ação mais eficaz aí é “se perder na multidão”,

não ser facilmente identificado como mulher, mas como homem. E a cada estágio de musculatura alcançado, essa posição masculina ficará mais acentuada e trará mais tranquilidade para vivenciar a hipertrofia muscular – um movimento vice-versa, a hipertrofia muscular tanto acarreta maior masculinidade ao indivíduo como a ação com um *habitus* de gênero (BENTO, 2006) (masculino) em direção a musculação que também age nessa definição simbólica do homem.

Com os músculos dos braços (bíceps e tríceps) tonificados, a preocupação paralela também repousa no peitoral. Zona de preocupação constante, que faz muitos homens trans gastarem tempo considerável na confecção de *binders* (faixa para pressionar e “sumir” com os seios). A musculação da região peitoral diminui a gordura presente e uma distribuição e apresentação diferenciada dos músculos presentes nos seios, dando para disfarçá-los com mais facilidade até o momento da cirurgia de mamoplastia *masculinizadora*. Antes de se submeterem as cirurgias invasivas, como a mamoplastia, a retirada do útero e trompas de falópio (histerectomia total), a rara construção do pênis ou antes de qualquer fase do processo transexualizador, um importante contingente de homens trans recorre a musculação como meio de atingir a hipertrofia muscular e chegar mais livremente ao corpo reconhecidamente masculino. A maioria dos interlocutores da pesquisa não apresentaram relatos de maiores dificuldades para acessar as academias de ginástica enquanto homens no plano de vista institucional. Esse cenário se concebe como crucial para entender como as dinâmicas dos significados se constituem para definir o que é corpo de homem e corpo de mulher.

A hipertrofia muscular se encontra como um meio de acesso dos “mais fáceis” para acesso ao corpo “de homens” comumente tomado pela hegemonia da masculinidade, por parte dos homens transexuais – ao lado, mas em âmbitos diferentes, do uso da testosterona e dos atos performáticos que compõe sua apresentação generificada no cotidiano. Esse cenário demarca o homem trans como homem viril e forte corporalmente. O uso de testosterona regularmente para masculinização implica ida ao médico, seu sucessivo reconhecimento por parte deste enquanto “transexual de verdade”, ou seu uso ilegal – o que também

implica uma série de práticas exaustivas. Ao contrário da musculação, processo de relativo fácil acesso a academias de ginásticas e em casa.

A hipertrofia muscular pode ser vista então como uma cirurgia simbólica, ela tem uma eficácia discursiva que é produzida pelo manejo do corpo. O próprio *empurrar* e *puxar* evoca o masculino como caractere de onde a força provém. Quanto mais eu avanço no meu “treino” no cotidiano da academia de ginástica, mais peso eu consigo “levantar”, isso me confere força física e mais do ideal de *homem*. A felicidade e satisfação de poder levantar trinta quilos de peso em um supino reto, visto com frequência por mim, demonstra uma posição diferente quando se começa a levantar apenas dez quilos, cinco em cada braço. A experiência transexual adentrada no universo de musculação é reveladora do efeito discursivo que essa prática produz e dispõe ao gerar corpos “de homens”. Isso pode ser percebido também no manejo musculatório em corpos reconhecidos e auto reconhecidos enquanto “de mulheres”, uma vez musculosa, quando ultrapassa seu caráter de frágil e passiva que sua musculatura hipertrofiada afasta, ela é desqualificada enquanto “mulher” – ela se aproximou da masculinidade.

Nesse sentido, a pessoa nesse contexto tem sua feminilidade gradualmente apagada simbolicamente, onde há, portanto, um afastamento drástico do que é feminino ao hipertrofiar músculos. Interpreta-se o músculo como uma expressão de uma ideia incorporada. Quando vista como mulher, a pessoa é desqualificada socialmente por ser “musculosa”. Um conjunto de insultos e injúrias externas pontuam sua masculinidade ilegítima pela ausência do pênis, mas hipertrofiamento dos músculos, com insultos como, “parece um homem”, “que coisa feia”, e o mais influente dito por “mulheres”, “eu nunca faria isso com meu corpo”. Entretanto, todo *corpo musculoso* só é alcançado sob o “esforço” e “dedicação”, categorias evidenciadas de forma expressiva pelos interlocutores que veem a musculatura trabalhada como um resultado do saber gerado pela dedicação. Saber o que comer para gerar músculos mais rapidamente, resistir a “tentações” alimentares e a nunca ficar com “preguiça” de se exercitar. O corpo musculoso é fácil de alcançar com “esforço”, e difícil de se manter sem uma “dedicação” contínua.

A musculação como um modo de vida

A musculação enquanto um meio de se masculinizar não é um mecanismo perseguido por todos os homens trans. Nem muito menos são apenas os homens trans que a perseguem com tal intuito, homens não trans, e inclusive mulheres a tomam como processo de inúmeros fatores que não cabe aqui analisar. O que quero dizer é que, como bem nos mostra Almeida (2012), é necessário pensar esses homens como uma série complexa e diversificada de desejos e formas de lidar com o gênero e com a atividade da sua performance no espaço público. Diante disso, os homens trans que têm a musculação diária como um meio de masculinizar o corpo, que nunca cessará, consiste-se em um modo de vida.

O homem trans que se preocupa em tonificar os músculos, vê no *corpo musculoso* algo que lhe ajuda performaticamente a ser visto enquanto homem, acessado através da tecnologia da hipertrofia muscular enquanto um resultado da musculação que a produz. Ao contrário da administração de testosterona regularmente (PRECIADO, 2008) que implica ida ao médico com seu sucessivo e exaustivo processo de reconhecimento enquanto “transexual de verdade” (BENTO, 2006), ou de seu uso ilegal – o que também implica uma série de práticas exaustivas –, a hipertrofia muscular é alcançada por um processo muito mais livre, sem as amarras *oficiais* do controle médico e psi.

Uma vez que a ausência do pênis é trazida à tona pelos saberes médico-psi (*op. cit.*) como uma maneira de patologizar e, portanto, descharacterizar as categorias de gênero contrárias a socialização inicial dos indivíduos que as perseguem, os homens trans acabam por acionar uma série de tecnologias para a construção de uma masculinidade em um corpo tido socialmente como abjeto. Constituída através do processo da musculação, a hipertrofia muscular pode ser vista como social (em termos de De Lauretis) ao tratar-se de uma materialidade que aciona um discurso e um conjunto simbólico que reconhece publicamente aquele corpo como masculino, ao observar seu aparelho de produção.

Não somente o processo produz significados. O próprio resultado também é uma técnica produtora de sentido. E, é disso que acaba por nos falar Teresa de Lauretis em seu famoso e influente *A Tecnologia de Gênero* (1994), que irá situar os produtores de significados relacionados ao gênero como uma tecnologia. Ou seja, as técnicas também produzem discursos, seres ontologicamente entendidos e matérias corpóreas confirmadoras de sentidos diversos. Desse modo, há que se considerar tanto os processos como os seus resultados na produção de significados.

Em “As técnicas do corpo”, Marcel Mauss (2003) articula o corpo humano como o primeiro e o mais natural instrumento do homem, um objeto e um meio técnico. Nesse sentido, muito além de utilizá-lo para a própria sobrevivência junto a natureza inóspita ou seu domínio (LEROI-GOURHAN, 1984), o corpo humano se apresenta como reificado para constituição do que é considerado masculino ou feminino para além das interpretações sobre as genitálias. Mesmo que a vagina e o pênis se ponham como decisivos para designar ao saber-poder o que é homem ou mulher (Bento, 2006), os indivíduos se utilizam de diversos e talvez incontáveis técnicas corporais para manejar esse corpo. Isso se constitui, portanto, de estratégias corporais dinâmicas.

A academia de ginástica, cuja disseminação pelos recôncavos brasileiros é bastante atual, vem se apresentando como um *locus* de tratamento de força do corpo com técnicas específicas, seja para perda de gordura (SAUTCHUK, 2007), de hipertrofia muscular, ou de saúde para tratamento de doenças coronárias, respiratórias por meio do exercício físico etc.

Algumas conclusões

Procurei trazer as pessoas trans ao texto sem uma dimensão exótica, de alguém que poderia ser visto, necessariamente, como estranha nos espaços pelas quais circulam. O homem transexual irá procurar a musculação como uma tecnologia de produção da masculinidade (assim como os homens não trans). Não que ele já não a sinta, mas ele precisa

apresentá-la tanto para os outros como para si mesmo, ao tornar seu corpo mais próximo possível do gênero identificado.

As reflexões iniciais que compõem esse texto se fizeram no intuito de demonstrar alguns elementos de como o *corpo musculoso* se apresenta a partir da consideração sobre o próprio músculo, que apesar de ser comum a todos os seres humanos, é visto como força de tratamento como de *homem*. Entretanto, é preciso salientar que nem todos os homens trans irão perseguir a musculação como um modo de vida, outros inclusive a tomam como uma medida hegemônica e agressiva de masculinidade. Ver alguém *musculoso* é ver a força materializada sem o seu desempenho em tempo real.

Nesse sentido, o universo que compreende a musculação não é recriado na experiência transexual masculina como um pitoresco ambiente generificado apenas nesse contexto. É preciso observar que o caráter generificado da musculação não é uma criação exótica de homens trans, mas consiste-se em um contexto de gênero e de mercado de massa que lhes é anterior e que também lhes escapa por não se referir somente a eles. Como bem nos mostrou Bento (2006), não estamos de frente a paródias do masculino, pois o próprio gênero carece de “verdade”, por ser iminentemente ficção.

Ainda é preciso reiterar que a musculação não se faz sem um intenso controle sob práticas e saberes que podem e, efetivamente, recriam o típico controle engendrado pelo saber-poder médico e psicológico de protocolos de saúde. O controle de conhecimento em sentido a masculinidade e sobre as técnicas corporais dizem muito a ver com a dinâmica que direciona o saber para circuitos de saberes específicos sobre o manejo biomolecular do corpo.

Referências

ALMEIDA, G. Homens trans: novos matizes nas aquarelas das masculinidades? *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 2, Florianópolis, 2012.

BENTO, B. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. *A (re)invenção do corpo*. Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CONNELL, R. & MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1), janeiro-abril/2013.

CSORDAS, T. *Corpo, significado, cura*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DE LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p.33-54, 2008.

HOLMES, M. *Gender and Everyday life*. London and New York: Routledge, 2009.

LEROI-GOURHAN, A. *Evolução e técnicas, II: O meio e as técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1984.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

PRECIADO, B. *Testo Yonqui*. Madri: Espanha, 2008.

SAUTCHUK, C. A medida da gordura: O interno e o íntimo na academia de ginástica. *Mana*, 2007, vol.13, n.1, pp. 153-179.

SIMMEL, G. *The Sociology of Georg Simmel*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1950.

VALE DE ALMEIDA, M. Género, masculinidade e poder. Revendo um caso do Sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, 95, 1996. pp.161-190.

Novos homens: a construção das masculinidades dos católicos carismáticos em oposição á “masculinidade secular”

Eden Erick Hilario Tenorio de Lima¹
Manuella Paiva de Holanda²

As sociedades contemporâneas são marcadas por uma intersecção de esferas que permeiam a vida dos indivíduos e os permite operar com diversos modelos, ora contraditórios, ora harmoniosos, de modo a gerar uma diversidade de identidades nos próprios indivíduos. No presente trabalho, analisamos de que modo duas esferas se cruzam na formação da identidade de homens adeptos do Grupo de Partilha de Profissionais da Renovação Carismática Católica em Maceió.

As referidas esferas consistem no embate entre a masculinidade hegemônica ocidental – violenta, competitiva e humilhante – e a masculinidade periférica dos católicos carismáticos, permeada por fortes valores cristãos, que não se enquadram no modelo majoritário de ser homem neste contexto social.

Contextualizando a RCC

Na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira pôde contemplar um *boom* de manifestações religiosas do tipo carismático.

1 Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste/SEUNE – edendelima@gmail.com

2 Universidade Federal Fluminense/UFF – manuellaphc@gmail.com

Sobretudo, a partir da imagem do Pe. Marcelo Rossi, que popularizou canções e performances características da Renovação Carismática Católica por meio da sua constante presença na mídia. Entretanto, apesar da repercussão trazida pelo referido padre, a introdução da Renovação Carismática Católica no Brasil se dá na década de 1970 a partir da atuação dos padres Haroldo Joseph Rahm e Eduardo Dougherty – segundo informações fornecidas pelo próprio movimento religioso em seu portal.³

A RCC traz para o campo religioso católico uma série de práticas “estranhas” ao modelo hierarquizado e controlado. As chamadas práticas carismáticas enfatizam a manifestação de dons especiais, que tornam mais mística a experiência religiosa. Nos cultos de caráter carismático, a presença de leigos é intensa e nem sempre há o acompanhamento de um sacerdote. Esses cultos são compostos por momentos de animação, pregação, manifestação de dons como a oração em línguas – que é uma marca do movimento –, palavras de cura e profecia, visualizações místicas, e, não raro, repouso no Espírito⁴.

O jeito carismático de ser católico vem a ser uma forma de romper com um catolicismo tradicional centrado. Esse rompimento, inclusive, vem a desencadear reações da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que publica uma instrução pastoral, que visava uma adequação da RCC ao modelo institucionalizado da Igreja Católica. A referida instituição publica em 1994 um documento intitulado *Orientações pastorais sobre a Renovação Carismática Católica*⁵ (CONFERÊNCIA, 1994). As instruções pautam em torno do comportamento na celebração litúrgica, o uso de expressões que sejam de origem evangélico/protestante e que possam trazer alguma confusão com o jargão católico, com relação às práticas não estudadas pela Igreja, como os êxtases.

3 RCC. Disponível em: <<http://www.rccbrasil.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

4 Espécie de êxtase onde as pessoas caem no chão e permanecem como desmaiadas.

5 Disponível em: <<http://www.arquidiocese.org.br/media/orientapastoraisrenovacao.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2011.

A literatura acerca da temática informa que o movimento bebe de fontes protestantes, mais conhecidas como Igrejas Pentecostais, que se baseia no evento bíblico do Pentecostes⁶, onde os discípulos de Jesus vivenciaram experiências “pentecostais” ou “carismáticas”, por meio das manifestações de dons como a oração em línguas e a interpretação de línguas, usualmente presentes em ambas as denominações religiosas (ALGAYER, 2007; CSORDAS, 2008; MAUÉS, 200, 2003; SOUSA, 2005).

A versão de que os carismáticos estariam se valendo de manifestações religiosas protestantes não é unânime entre eles, havendo uma versão específica para uma legitimação de caráter católico das manifestações carismáticas/pentecostais – apesar da desconfiança da hierocracia católica a tais práticas. Tanto no portal do movimento, quanto no campo, em momento de formação interna do grupo acompanhado, há a tentativa de justificação das práticas carismáticas como genuinamente católicas. Primeiro na consideração de que o Pentecostes é o momento onde a Igreja surge de fato, segundo considerando que a partir do Concílio Vaticano II, o papa Leão XIII enfatiza a necessidade da Igreja se flexibilizar e estar mais próxima do povo e de voltar-se mais ao Espírito Santo. Os carismáticos utilizam esse momento como uma previsão de que a RCC aconteceria.

As Especificidades dos GPP's

O Grupo de Partilha de Profissionais/GPP consiste num dos ramos da RCC. O mesmo se integra no Ministério Universidades

6 O Pentecostes é o relato bíblico onde, cinquenta dias após a Páscoa, quando os seguidores de Jesus Cristo estavam reunidos, o Espírito Santo se manifestou por meio de um forte vento e por meio de chamas de fogo, que tocaram cada pessoa e as encheu do poder de Deus, fazendo-as falar em línguas estranhas de modo que os estrangeiros de diferentes origens que estavam presentes, conseguiam compreender o que os discípulos falavam, como se fosse em sua própria língua – Ato dos Apóstolos 2,1-13 – (BÍBLIA, 2011). Este relato, inclusive, é utilizado pelos carismáticos como um modo de justificar o uso dos carismas como genuinamente católico, visto que a Igreja considera o Pentecostes como o início da sua pregação e missão (CATECISMO, 2000).

Renovadas/MUR. Deste ministério fazem parte os Grupos de Oração Universitários/GOU's, que têm como missão evangelizar no âmbito universitário. O GPP surge com a finalidade integradora dos ex-membros destes grupos, visto que os primeiros GPP's surgiram devido ao fato de os profissionais já formados ficavam sem uma ponte de relação com a RCC depois que se formavam – o que os levava a uma dispersão da RCC.

Diferente dos GOU's que têm como sede de suas orações as universidades, os GPP's não têm sedes definidas. No caso do GPP/Maceió, o ponto de integração é a sede da RCC, situada no bairro do Farol. As reuniões do grupo aconteciam – no período da investigação –, entre as 19h e 22h. estas começavam com uma oração e em seguida os membros partilhavam a sua *boa* da semana, que consistia em dizer aos demais algo que achavam que Deus teria realizado em suas vidas durante a semana. Muitas vezes, as *boas* eram substituídas por partilhas de situações não tão boas (dificuldades em casa, trabalho, relacionamentos etc.), com o intuito de se darem mutuamente apoio psíquico e espiritual.

Todos os GPP's devem ser erigidos sobre 5 pilares:

1. **Comunidade acolhedora e fraterna** – este primeiro pilar indica que os GPP's devem acolher bem os seus integrantes e viver de forma fraterna, levando em conta valores cristãos de caridade, amizade, respeito, dentre outros.
2. **Espiritualidade pentecostal** – os cultos do GPP devem estar em harmonia com a espiritualidade da RCC, sendo necessariamente os integrantes desses grupos, integrantes de grupos de oração da RCC quando o caso de não haver tempo hábil nas reuniões, para momentos carismáticos.
3. **Formação integral** – consiste na necessidade de aprimorar os conhecimentos dos membros na área de teologia e humanidades.
4. **Diálogo** – manter diálogo com os eventos e desígnios da RCC.

5. **Ação na sociedade** – no GPP/Maceió, a ação na sociedade se volta para projetos sociais no Vale do Reginaldo – comunidade circunvizinha à sede da RCC.

Masculinidades: O Embate entre Padrões

É possível perceber na fala dos interlocutores do GPP/Maceió, que ao mesmo tempo em que a Igreja deve ser respeitada, também tem limitações, sobretudo no que diz respeito à sua relação com os fiéis. É ora vista como guardiã de valores obsoletos ou que não se harmonizam com a realidade. Um sutil dilema se revela na integração dos membros do GPP/Maceió, que vemos como a necessidade de submeter-se à autoridade eclesial, ao mesmo tempo que assumindo posturas de “desobediência” como uma forma de flexibilizar esta estrutura.

Eu acho o discurso da Igreja, às vezes, bastante distante da realidade da sociedade, por exemplo. Acho um discurso meio hipócrita, injusto, às vezes, dentro da Igreja Católica, mas eu acho que a Igreja é uma construção histórica [...]. E aí, ela pode, sim, no futuro... ela já avançou muito... ela pode, sim, no futuro, melhorar. Ela tende a melhorar. (Ananias). Tem coisas na liturgia que eu acho belíssimas, mas que às vezes as pessoas não entendem, que as pessoas ficam de fora daquilo, né. Eu acho que isso poderia ser mais facilitado pras pessoas. (Lucas).

Estas falas nos levam a aludir a Weber (2010), que percebe que as religiões carismáticas se opõem à hierocracia dominante que tem características burocratizadas (racionalizadas) em seus rituais.

O domínio carismático não é controlado segundo as normas gerais, tradicionais ou racionais, mas, em princípio, de acordo com

revelações e inspirações concretas, e, nesse sentido, a autoridade carismática é “irracional”. É “revolucionária” no sentido de não estar presa à ordem existente: “Está escrito... mas eu vos digo...!” (WEBER, 2010^a, p. 207).

Toda religião de libertação – parafraseando Weber – visa uma aproximação da religião com o povo. No caso específico da RCC, como falamos anteriormente, os leigos são empoderados com carismas, o que incomoda a hierocracia oficial por uma certa dispensa da presença de sacerdotes, como percebe Sousa (2005).

Ao mesmo tempo em que falam que a Igreja precisa se aproximar mais da realidade, os membros do GPP/Maceió dizem que dependem da Igreja e que “apesar dos pesares” se submetem a ela.

[...] eu questioneei a Igreja Católica, mas ainda tô nela. Ainda vivo nela, ainda sobrevivo dela, né. Mesmo, às vezes, sendo obrigado a falar mal dela [...], mas eu não deixo a Igreja Católica, porque eu vejo nela um ponto de referência quando o assunto é a fé. (Ananias).

Da Igreja Católica eu aceito tudo, porque eu sou católico e eu não posso escolher uma parte e deixar outra, né. Eu acho que pra você ser católico, você tem que comprar o pacote todo. (Lucas).

Nas entrelinhas de seus discursos, a noção de submeter-se a esse regramento espiritual devido ao caráter de passagem que a vida terrena teria. A crença numa vida eterna ocupa papel fundamental para que se submetam.

E o que vive na Igreja, que vive Deus, que tem uma comunhão com Deus, ele sabe que a vida dele não vai acabar aqui, ele espera algo mais. Então ele

faz desse mundo um pouquinho do céu, ele já busca isso. (Lucas).

Então, eu acho que tudo isso é um conjunto, né, que me faz cuidar do meu corpo, já que um dia ele vai ser glorificado junto com a minha alma. (Roboão).

Inferimos dessa crença no sobrenatural, que os adeptos da RCC se revestem de um acervo simbólico religioso que muda sua postura com relação aos padrões hegemônicos de masculinidade ocidental (CONNELL, 1995; VALE DE ALMEIDA, 1996). Suas falas revelam que há uma transformação no homem da RCC com relação aos outros homens:

Então ser um membro do GPP é isso, é você estar ofertando a Deus o seu trabalho, a sua vida, em prol de algo maior. [...] Então, assim, as pessoas já me identificam de uma forma diferente, porque realmente eu sou diferente, né. Eu acho que um profissional do reino é diferente. A gente tem que mostrar que é diferença, né. Então eu acho que é isso, a diferença é essa. É buscar algo maior, que transcende ele em tudo o que ele viver: no trabalho, na vida, na família... (Lucas).

Então, ser GPP pra mim, hoje, é deixar de ser muito mecânico e ser mais humano, assim, no sentido de enxergar o paciente como um irmão mesmo. (Roboão).

Percebem-se como homens diferentes. É o que revelam quando perguntados quanto ao que é ser homem. Nenhuma das características do homem hegemônico (violento, competitivo e humilhador) aparece em suas falas. Não mencionam sequer a questão da sexualidade, nem tampouco uma possível construção identitária em antítese à feminina – o que revela uma despreocupação com relação a um binarismo

demarcado (BORUDIEU, 2005; BUTLER, 2007). A autodescrição de si mesmos como homens se pauta numa valoração cristã.

Eu acho que ser homem é tá envolvido no exemplo do amor, né, com as pessoas, com a família e com o mundo. E amar mesmo sem conhecer alguém. Ajudar, ser honesto. Acho que ser homem é tudo isso, esse conjunto, né. De honestidade, de amor. (Amós). Então o GPP, a Renovação, a Igreja, me faz ser um homem de caráter, ou pelo menos tentar ser um homem de caráter; um homem equilibrado. Equilibrado em todos os setores, ainda que seja difícil demais alcançar isso, mas ela, pelo menos, me dá a vontade de ser. É isso! (Ananias).

E eu acho que ser homem é isso, é ser coerente comigo mesmo, com aquilo que eu acredito, ser verdadeiro comigo mesmo. (Robão).

A postura que têm em contraposição a uma possível postura mundana revela com mais ênfase essa identidade que busca o diferente. E aqui percebemos a dicotomia entre sagrado e profano que Mircea Eliade (1974) evoca. Inserem-se, enquanto corpos, inclusive, nessa dicotomia, mas ao mesmo tempo a quebram, quando vão além do que é fornecido pela instituição religiosa. O profano e o sagrado podem ter variações individuais entre eles, de modo que a sua autonomia individual não é engolida por uma estrutura aprisionante (SCHUTZ, 1970).

Vejamos as dissidências com relação à atenção dada à sexualidade:

A Igreja, ela é assim, bem rígida, né. Por exemplo, o ato sexual, só pode depois do casamento, né. Eu concordo, né, porque às vezes a gente quer... acontece antes e acaba destruindo uma família, não sabe se aquilo era amor mesmo, aquela relação. E eu vejo muita gente dizendo isso, principalmente colegas

que não é de caminhada: “ah, pra quê ter relação sexual, pra quê ter depois do casamento, se pode conhecer antes?”. Não, porque eu acho, eu acredito que é uma etapa da vida, né. É uma etapa. (Amós). Eu acho o seguinte, a Renovação Carismática, a Igreja se preocupa muito com isso, porque a gente vive muito hoje, inclusive hoje, que eu acho que é a pior época que a gente tá vivendo, da degradação do sexo, né... assim, tudo tão banal, tudo tão simples, tudo tão normal, né. Tipo, é normal hoje, eu ter relação sexual com que eu quiser, com várias pessoas no mesmo dia, um dia sim, um dia não... eu acho assim que a Renovação Carismática tem essa preocupação, porque essa é uma preocupação de Deus, né, é um mandamento, né, é a castidade, é você viver a castidade. E não é fácil, isso não é fácil. (Lucas). E a gente que tá na Igreja, né, que participa e tudo, tem a questão da castidade. É um assunto que, realmente, tem que se falar mesmo, não há que ter vergonha, que ter medo, não. Tem que se falar, porque é uma coisa que é difícil. É muito difícil, realmente, se você tá namorando... principalmente quando você tá namorando, né. Se você tá conhecendo a outra pessoa... e se você, realmente, não tem um acompanhamento, não tem, ou na sua casa, ou na paróquia que você tá, em algum grupo que você participa... se você não tem, realmente, esse diálogo aberto com as pessoas que participa, é muito difícil. (Naum).

Percebemos então que tratamos de um dos pontos dessa masculinidade religiosa, que é abstinência sexual antes do matrimônio e a preocupação com a liberdade sexual. O que revela dois elementos da

construção dessa masculinidade carismática: a castidade e a monogamia – que não é algo unânime, como nos revelam as falas abaixo:

Você não encontra essa ideologia em outros estados. Quando o assunto é afetividade e sexualidade, a ideologia é um pouco diferenciada em outros lugares. Aqui em Maceió, ou aqui em Alagoas, principalmente em Maceió, tudo era muito fechado. Culpa de uma liderança jovem que instituiu que tinha que ser desse jeito. O que é que eu tô dizendo? “Castidade, Deus quer, você consegue”, foi moda no Brasil inteiro. A Canção Nova pregava isso. Mas aqui em Alagoas já era moda antes da Canção Nova lançar. A Canção Nova lançou o tema, o lema “castidade, Deus quer, você consegue”, mas aqui a gente já fazia encontros com o título: “sexo e Deus, uma parceria que dá certo”, por exemplo. (Ananias). Eu acho que a gente estigmatiza demais afetividade e sexualidade dentro da Renovação Carismática. É assim, eu não considerei isso um ponto negativo, porque é uma realidade que a gente vê muito aqui, principalmente no Nordeste. Então eu não falei com relação à Renovação toda porque a gente participou... as realidade de Sul e Sudeste, principalmente, é muito diferente do que a gente vê por aqui de afetividade e sexualidade. Em relação a aqui, eu acho que a gente estigmatiza mesmo, sabe, como aquela coisa perigosa, que vai me levar pro inferno, e que se eu não tiver uma afetividade e sexualidade equilibrada, em comunhão com Deus, o chão vai se abrir e vou cair e arder no mármore do inferno. (Robão).

Considerações Finais

Apesar das dissidências reveladas nas falas dos nossos interlocutores, é evidente que sua inserção no contexto da religiosidade católica carismática, os leva a dotar posturas que fogem dos padrões hegemônicos de masculinidade. Isso não aplica uma ruptura que traga novos elementos para a construção dessas identidades, mas o uso de elementos conservadores inclusive, como é o caso da heteronormatividade, da castidade pré-conjugal e da monogamia. Entretanto, algo presente nas suas falas dizia respeito a uma característica nova, que seria a fraternidade, que quebra com a ideia de homem violento e humilhador.

Há, portanto, um constante embate dos seus valores católicos com os valores mundanos. Cada experiência vivida é o que os faz escolher no seu acervo de experiências (SCHUTZ, 1997), qual dos sistemas condicionará suas ações. Mesmo as suas discordâncias e as ressignificações individuais do que é ou não sagrado abala a solidez dessas estruturas engessadas da religiosidade.

Mesmo no seu contexto de interdição – castidade, monogamia e heteronormatividade – subvertem padrões de masculinidade naturalizados nas sociedades ocidentais, ao mesmo tempo que reinterpretam as noções de sagrado e profano oferecidos pela religiosidade, em um movimento de aproveitamento dos novos modelos de sexualidade e gênero desse contexto profano, sem, no entanto, assumirem oposição à estrutura religiosa na qual se abrigam.

Referências

ALGAYER, Carla. **“Por Hoje Não Vou Pecar”: o corpo do jovem como santuário do catolicismo carismático**. 2007. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução da CNBB. 11a. ed. Brasília: Edições CNBB/Editora Canção Nova, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUTLER, Judith. **El género en disputa: el feminismo e la subversión de la identidad**. Tradução de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Ediciones Paidós, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL.
Orientações pastorais sobre a Renovação Carismática Católica.
Brasília: 34ª Reunião Ordinária do Conselho Permanente, 1994.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/Significado/Cura**. Tradução de José Secundino da Fonseca e Ethon Secundino da Fonseca. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

DAMATTA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. *In*: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. "Bailando com o Senhor": técnicas corporais de culto e louvor (o êxtase e o transe como técnicas corporais). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v46n1/a01v46n1.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

_____. Algumas técnicas corporais na Renovação Carismática Católica. **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 119-151, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CienciasSociaiseReligiao/article/viewFile/2163/851>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

ELIADE, Mircea. **Tratado de historia de las religiones I**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1974.

NOLASCO, Sócrates. Um “homem de verdade”. *In*: CALDAS, Dario. **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre a masculinidade. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 91-112, 1998.

SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. **A construção da masculinidade sob o foco das atividades lúdicas infantis**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SOUSA, Ronaldo José de. **Carisma e instituição: relações de poder na Renovação Carismática Católica do Brasil**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2005.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Gênero, Masculinidade e Poder: revendo um caso do sul de Portugal. **Anuário Antropológico** 95, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

WEBER, Max. Psicologia social das religiões. *In*: **Ensaio de sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010a.

WELZER-LANG, DANIEL. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 16 Ago. 2009.

Casar: agora pode!

Jorge Caê Rodrigues¹
Aldo Victorio Filho²

Este artigo pretende refletir sobre o casamento gay tendo como referência a pesquisa de periódicos voltados para o público gay. Não se discutirá a legitimidade do casamento gay, mas, sim como ao longo dos anos essa questão foi sendo tratada nas publicações pesquisadas.

Em 1953 a revista **One** publicou um artigo intitulado *Reformer's choice: marriage license or just license?*¹ No qual seu autor questiona a possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo vir a ser aceito e realizado. Para o autor, o casamento, ritual consagrado pela sociedade ocidental cristã, não seria possível para os homossexuais em virtude do seu comportamento e também, porque afetaria o casamento heterossexual.

Imagine que o ano fosse 2053 e que a homossexualidade fosse aceita a ponto de não ser mais importante. Agora, ao desviante será permitido continuar sua busca pela satisfação física, sem restrições, como faz hoje? Ou na utopia, será ele sujeito às leis sobre o casamento? (One, pg.10, 1953).

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRJ, cae_rodrigues@globocom

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, avictorio@gmail.com

Sabemos que não será preciso aguardar o ano 2053 para a aceitação da homossexualidade, ainda que longe do grau de legitimidade da heterossexualidade, e que o casamento gay não é mais utopia, pelo menos, em muitos países.

Na pesquisa sobre a linguagem verbal e a linguagem visual em publicações para o público gay, o artigo da **One** é o primeiro a fazer referência ao casamento gay. Em 1950 existiu em Los Angeles a “Mattachine Society”, sociedade secreta criada por gays, de esquerda, para discutir o papel do homossexual na sociedade. Eles enfatizavam a contribuição que ofereceriam à sociedade e participavam de programas assistenciais diversos.

Durante os primeiros anos do aparecimento de uma imprensa gay, a visão dos homossexuais pareceu ser voltada para um universo particular que abrigaria as manifestações da cultura gay. Aqui foi significativa a lógica da culpa internalizada, que de uma forma ou de outra assediava a subjetividade de parte dos homossexuais. O papel da Mattachine Society era buscar superar seus “problemas” na medicina e/ou na lei e na tolerância da sociedade.

Em janeiro de 1953, um grupo pertencente à sociedade, com intuito de aprofundar a discussão dos problemas que os atingiam, criou a revista **One**. O objetivo foi a visibilidade inevitável da homossexualidade e o enfrentamento do que lhe seria oposto.

Para a **One**, a consciência da força e da dimensão política de sua iniciativa talvez não fosse plena nas suas primeiras ações. Mas, de alguma forma, saltar das reuniões secretas para a comunicação pública foi um corajoso ato político. O mais importante é que o periódico constituiu o primeiro fórum público de gays e lésbicas discutirem assuntos fundamentais às suas vidas e das gerações futuras. Em dezembro de 1959, o assunto novamente foi debatido na **One**, no artigo *Homossexual Marriage: fact or fancy?*²

One tornou-se um marco na imprensa gay nos Estados Unidos e indispensável para qualquer estudo sobre o tema. Mensalmente, além do editorial, trazia projetos de pesquisa pertinentes à comunidade gay e lésbica, lista de livros recentemente publicados, artigos sobre a

homossexualidade e cartas do leitor e assim oferecia visão positiva do mundo gay.

Rodger Streimatter fala da importância dos primeiros periódicos para a vida dos gays e das lésbicas, assim como John D'Emilio:

“Mas o feito mais importante foi que as revistas, de fato, falavam. Criavam um espaço nacional para os homossexuais, uma arena na qual lésbicas e gays poderiam, pela primeira vez, falar um tom acima de um sussurro sobre assuntos fundamentais de suas vidas. As revistas davam a uma minoria oprimida uma chance de exprimir pensamentos que antes haviam sido barrados do discurso público. Os leitores admiravam a coragem exibida pelos editores” (STREIMATTER, 1995: 18).

“Este esforço pioneiro de publicar revistas sobre a homossexualidade trouxe ao movimento gay sua única vitória significativa durante os anos 1950” (D'EMILIO, 1998: 115).

Nos anos 1960, fortalecidos pela luta de outras minorias (negros, mulheres e estudantes), os ativistas homossexuais começam a criar táticas diferentes da ação dos anos 1950, quando o escamoteamento, ou na imagem popular, o “armário”, seria condição mais favorável à preservação. Os homossexuais, conscientes de suas condições sociais e políticas, começaram a enfrentar o que Christopher Isherwood nomeou – “a ditadura heterossexual” (apud STREITMATTER, 1998:51). Aproveitando a significativa imagem do armário, foi como se este tivesse ficado pequeno e asfixiante. Havia, portanto, chegado o momento de afirmar a presença nos espaços públicos e com a eloquência de elementos comuns à cultura gay. Tornara-se inadiável enfrentar a atenção da sociedade, exigindo a justa partilha do espaço comum.

Logo surgiram novas publicações em direção à necessária e oportuna militância política, ampliando assim, a compreensão do que seria a problemática de gênero e nesta as questões afetas à homossexualidade. Se começava a compreender a complexidade do que, com efetivo risco de redução, se denominava de comunidade gay. Assumir a homossexualidade não seria, definitivamente, o problema maior para os homossexuais, mas, sim a sua rejeição por grande parte da sociedade, que naturalizou o inaceitável direito de reprimir e violentar os que não atendessem ou obedecessem aos seus modelos e normas. Primeiro desafio para a afirmação da diversidade de gênero. A ideia parecia ser de que, assim como outras minorias tinham alcançado a agenda dos problemas a serem considerados nacionalmente, havia chegado o momento dos gays e lésbicas exigirem direitos, dentre os quais a plena licitude de suas visibilidades. Para tanto, os homossexuais recorrem à estratégia de assumir suas verdades sexuais, afetivas e sobretudo estéticas na luta pela participação de qualquer lugar da sociedade. Dos postos públicos aos eventos culturais, dos bares aos ambientes familiares. E os periódicos gays emergem em todo o país, tanto nas metrópoles quanto nas pequenas cidades.

*Should it be possible for two people of the same sex to be legally married?*³ Com essa interrogação George Mendenhal inicia seu artigo intitulado *Gay Marriages*. O artigo foi publicado na revista **Vector** em 1970. O autor entrevistou algumas pessoas em São Francisco abordando o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Dezesete anos após a publicação do artigo da **One**, pouco depois do memorável Stonewall, o tema ainda era polemico. Os anos seguintes ao conflito marcam um período de manifestações públicas muito importante para as causas gays.

Uns entrevistados de George, favoráveis ao casamento, pensavam ser importante casar, pois desta forma as relações afetivas não seriam condicionadas a fugacidade, outros que o casamento levaria à monogamia, havia os que argumentaram que com o casamento situações como compra de casa, seguros, contratos seriam resolvidas mais facilmente. Gene Nelson, um dos entrevistados diz, *Before we can be accepted as being "married" homosexuals, we have to accept one another first.*⁴ (Vector, pg. 27, 1970).

A ideia do casamento, naquele momento, ainda que reduzida a mero sacramento, poderia ser vista como redentora para alguns homossexuais. A culpa e a homofobia internalizadas e a liberdade sexual adquirida pós Stonewall, no início da década de 1970 levou, sob certos aspectos, alguns gays a se acharem não merecedores ou adaptáveis à legalidade que o casamento aportaria. Entretanto, conforme Ávila, “o legal deve ser compreendido como um instrumento para a transformação que, em determinado momento, pode ser revolucionário.” (ÁVILA, pg.21, 2005)

A revista **Vector**, fundada em dezembro de 1964, em San Francisco, pela “Society for Individuals Rights” (SIR), destaca-se meio as outras publicações pelo seu formato mais confortável à leitura e ao manuseio, o tamanho papel carta. Essa mudança foi importante, pois nesse formato se aproximou das publicações da grande imprensa, ou seja, os periódico de aparência mais formal, tecnicamente profissional. Formato consolidado quando, um ano após seu lançamento, passa a ser impressa em papel couché e a receber uma segunda cor, deixando para trás a aparência de jornal estudantil. Conforme assinala D’Emilio:

“*Vector*, a revista mensal da SIR, era vendida em bancas pela cidade inteira. Seu formato atraente, em papel couché, incluía notícias sobre o progresso dos direitos gays, como também sobre entretenimento e fofoca para garantir um apelo amplo” (D’Emilio, 1998: 191).

Além disso, **Vector** expande o conceito de militância gay. Para a revista, qualquer evento envolvendo objetivamente a comunidade homossexual é uma ação social. Em outras palavras, a dança, a ida ao teatro ou ao boliche, os bares, os passeios nos parques públicas atividades nas quais a homoxessualidade afirmada servem como declaração política.

Ao longo de sua trajetória, que findou em 1976, **Vector** discutiu assuntos tais como: “Homossexualidade como crime” (jan, 1965); “Sexo

em espaços públicos” (mai, 1967); “São os homossexuais doentes?” (jan, 1969); “Casamento gay: (1970); “Gay em Cuba” (mai, 1971); “A igreja é o opressor” (jun, 1972); “Pais gays” (nov, 1972); “Família Gay” (mar, 1973); “Transexual” (set, 1975). Estas matérias demonstram não só como a revista se dedicou ao mapeamento dos interesses da comunidade gay, mas, também a cadência do aprofundamento e alargamento dessa ação. Outro periódico muito importante para o movimento homossexual americano, que de formas diversas influenciou o mundo e serviu de referência aos movimentos semelhantes do Brasil, foi o jornal **Advocate**. Lançado em setembro de 1967, na cidade de Los Angeles. **Los Angeles Advocate** foi o seu nome inicial e foi o primeiro jornal (no formato, mas não era de circulação diária) gay dos Estados Unidos. Ele foi renomeado **Advocate** em maio de 1970, e a partir de 1975 tornou-se uma revista bi semanal.

Iniciou publicando apenas matérias jornalísticas sem oferecer espaço à ficção. **Advocate** procurou publicar o que a grande imprensa não publicava, ou, conforme o seu primeiro editor, Dick Michael, *print what the straight press wouldn't print*⁵ (apud STREITMATTER, 1998: 88). Embora a grande arma do **Advocate** fosse divulgar as conquistas do movimento gay, ou denunciar as injustiças cometidas contra os homossexuais, ele tinha colunas pessoais, editorial, crítica de filmes e livros, e um calendário de atividades sociais na cidade. O jornal desde o seu início foi incisivo na defesa dos direitos e causas dos gays:

“Parabéns para nós! Nascemos. E como toda criança, somos, e seremos por um tempo, desajeitados, desengonçados, cheios de inocência, e talvez até um pouco feios, exceto, é claro, aos olhos de nossos pais. Os homossexuais, mais do que nunca, estão em campo para conquistar seus direitos legais, pôr fim às injustiças cometidas contra eles, experimentar seu quinhão de felicidade à sua maneira. Como jornal, o objetivo principal do *Advocate* é publicar as notícias que

são importantes para o homossexual – passos legais, notícias sociais, acontecimentos das várias organizações – qualquer coisa que o homossexual precisará ou quererá saber. Existimos para servir você, mas não podemos fazê-lo sem a sua ajuda” (The Los Angeles Advocate, n. 1, set, 1967: 6).

Nessa posição se mantém até 1974, quando foi comprado por David B. Goodstein, milionário gay que resolveu investir na imprensa gay. A compra trouxe mudanças gráficas e ideológicas. Deixou de ser um jornal para se tornar uma revista, com um projeto gráfico mais audacioso. E passou a porta-voz da nova geração de gays que não nega ou oculta a sua sexualidade. Ao contrário, muitos gays dos anos 1970 afirmavam seus desejos em lugares públicos como bares, boates e saunas que se proliferaram por muitas cidades dos Estados Unidos. Muitos desses lugares foram criados e mantidos preferencialmente para esse público e novo tipo de consumo, mas, que de uma forma ou de outra evidenciou a irreversível presença dos gays na cena social. Com o subtítulo de “Touching Your Lifestyle”, o *Advocate* tornou-se uma revista de entretenimento e cultura, feita para este público pós-Stonewall. No editorial da edição número 29, intitulado “Our Challenge”, Goodstein escrevia:

“Você está empregado e é um cidadão útil e responsável. Você tem um corpo atraente, boas roupas e um lar convidativo. O “Homem do *Advocate*” vive a boa vida – malhando, frequentando bares várias noites na semana, enriquecendo sua sexualidade gay, lendo literatura e apreciando arte” (Advocate, n. 29, jan, 1975: 3).

No número 9 do jornal de junho/julho de 1970 uma pequena nota chama atenção – *Minnesota gays to challenge refusal of marriage license*⁶. A

nota esclarece que um pedido de casamento de dois homens foi negado pela Corte Distrital Estadual. A corte alegou que casamento deve ser entre homem e mulher e dar esse tipo de permissão aos homossexuais produziria caos legal. O jornal não ofereceu maiores detalhes. Como nos faz ver Ávila, “a busca da legalidade, sobretudo no caso da união civil, deve ser de fato um processo de transformação da lógica do legal que prevalece até agora, e não um enquadramento nosso a essa lógica dominante”. (Ávila, pg.21, 2005). Entretanto, o processo pela legalidade do casamento entre gays não parou. Em maio de 2013 o estado de Minnesota aprovou o casamento gay.

Os periódicos acompanham e divulgam todos os passos da luta dos gays pela conquista de maiores espaços no campo social, não importando se se tratava de questões ligadas ao sexo, ou ao entretenimento, mercado ou política. Certamente, nem todas as mudanças foram totalmente aceitas pelos líderes do movimento gay norte-americano, ou por uma imprensa gay que mantinha uma posição radical contra o sistema. Em 1976, o então candidato à Presidência da República, Jimmy Carter, comprou uma página inteira do *Advocate* para anunciar sua campanha. Naquele momento, o entretenimento cultural ocupava mais espaço do que as notícias do movimento gay, distribuição de espaço que não agradou aos militantes da causa gay de posicionamento mais à esquerda.

Estas mudanças não foram exclusivas do *Advocate*. A própria *Vector* também mudara seu enfoque político no final de sua existência. Para alguns, isto fora traição ao movimento. O jornal *Gay Liberation* denunciava em sua edição de setembro de 1976:

A cobertura jornalística agora consiste em artigos sobre como os gays estão se aproximando do status quo, sem falar nada sobre o que fazem os grupos ativistas. No passado poderíamos pensar em dois grupos adversários – gay e antigay –, porém, não mais ‘o inimigo está entre nós’” (apud Streitmatter, 1998: 186).

Foi o início das grandes mudanças, não só na imprensa gay, como também, e principalmente, na vida de milhares de homossexuais que no mesmo ritmo de avanço das reivindicações espelhadas nessa imprensa específica, ganhavam espaço, visibilidade e maior segurança em ser o que eram.

Diferente da imprensa gay, americana, no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro a imprensa no mesmo âmbito nasce aspirando uma sociedade mais justa, na qual os homossexuais viessem a ser respeitados como os demais cidadãos. Decorrente dos fatores que constituem as diferenças entre a complexidade cultural brasileira e a norte-americana, a imprensa gay brasileira surge discreta. Porém, nem por isso menos importante na construção de uma rede soliária que contribuiu para a base para o futuro movimento gay brasileiro.

Casamento gay no Brasil

Em novembro de 2013, a revista *O Globo*, suplemento dominical do jornal *O globo*, publicou matéria intitulada “*Toda maneira de amor valerá*”, clara referencia à musica de Caetano Veloso e Milton Nascimento, tratava a primeira cerimônia coletiva de casamento civil homoafetivo no Brasil. O assunto ultrapassava a exclusividade da imprensa gay. Assim, uma condição que, devido ao pouco espaço alcançado nos meios de comunicação, poderia ser associado à minoria quantitativa, era, então colocado como marca do desejo de muitos, afinal era o que denotava a concessão de espaço daquele jornal ao tema. Um mês depois, 110 casais oficializaram sua união no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Vinha a tona um assunto pouco noticiado ou abordado na grande imprensa e mesmo na imprensa gay, pois só começara a ser tratado pela imprensa nos anos 1990, com objetividade e certa franqueza.

No fim da década 1970, um grupo de intelectuais assumidamente gays, valendo-se do arrefecimento da repressão política brasileira, lançaram um periódico que é considerado o primeiro veículo de ampla circulação dirigido ao público homossexual – o jornal **Lampião da**

Esquina. A idéia do jornal surgiu a partir da visita ao Brasil do editor Winston Leyland, da Gay Sunshine Press, de São Francisco, Califórnia que viera à procura de autores brasileiros para fazer uma antologia da literatura gay latino-americana. O lançamento do jornal, em abril de 1978, fortaleceu a ação de alguns militantes de São Paulo responsáveis pela organização e consolidação do movimento homossexual no Brasil – o Grupo Somos (Cf. Green, 1999). O **Lampião da Esquina** participava da história da afirmação e da visibilidade gay no Brasil.

Ações que não contemplavam necessariamente a discussão do casamento. Num tempo de ditadura militar, o **Lampião** falava por aqueles que exigiam partilhar o espaço social. Os temas eram política, repressão, violência, ativismo, assumir-se ou não, comportamento sexual, etc. Nas 37 edições do jornal, não se encontra um artigo sequer que debata o casamento gay. Talvez a visão burguesa do casamento, símbolo notório dos padrões heterossexuais, não fosse suficientemente relevante para ser discutido nas paginas de um jornal que lutava pelos direitos humanos de um dos grupos mais afetados pela repressão e rejeição. Posição que mudaria nos próximos anos em consonância com os desdobramentos históricos e sociais do país.

Os primeiros anos da década de 1990 foram de transformações na comunidade gay brasileira, surgiram vários grupos organizados no Brasil que se articularam e arregimentam adesões, parceiros e apoio de órgãos governamentais. Dentre suas primeiras conquistas está a retirada da homossexualidade como patologia da *Classificação Internacional de Doenças*. Se impenharam também em incluir na Constituição Federal a proibição à discriminação por orientação sexual, publicaram o guia Gay Rio, e promoveram um candidato gay nas eleições para vereador no Rio de Janeiro. Estes fatos demonstraram como a comunidade gay avançava na conquista de seus direitos.

No Brasil, a partir dos anos 1990, depois de quase uma década de dramático convívio com HIV, os direitos patrimoniais de parcerias homossexuais passam a ser amplamente discutidos, tema explorado pelas mídias, sobretudo em decorrência de disputas patrimoniais entre celebridades. O que oportunizou debate mais abrangente sobre outros

desenhos de famílias e evidentes possibilidades de parentabilidade fora do padrão heteronormativo.

Certamente que ao longo dos tempos e em diversos lugares do mundo, homossexuais sempre formaram famílias, contudo, só nas últimas décadas do século XX começaram a assumi-las nos padrões heteronormativos. Em 1993, nos Estados Unidos, já haviam sido registrados mais de 3 milhões de gay e lésbicas que tinham filhos (Cf. Martin, 1993).

No Brasil, o problema que surgia, era como incorporar nova composição familiar meio a hegemonia da matriz tradicional da família brasileira, a despeito de sua complexidade guardar contrastes entre o mais rígido conservadorismo à episódica, mas, real, permissividade liberal. O desejo de constituir família no formato tradicional, heteromodelada e ter filhos, diz respeito à subjetividade e está na ordem do privado, cuja avaliação política há de ser ponderada, pois, envolve a incorporação de modelos afetos tanto ao amor romântico quanto ao imaginário burguês. Obviamente tais formulações subjetivas não são generalizáveis e em benefício das reflexões investidas, convém considerar que a diversidade de concepções e interesses relacionados à formação do grupo familiar é tão vasta no meio homoafetivo quanto no meio héteroafetivo. Avançando nessa reflexão é preciso considerar que a idéia de família majoritariamente aceita é resultado de um processo do regime de repressão iniciado no século XVIII. Paradigma patriarcal que será questionadas na década de 1960, quando jovens de vários países aventaram novas formas de relações coletivas, novas famílias.

Em 30 de janeiro de 1991, um grupo de profissionais, partindo da experiência e do trabalho que desenvolviam nas áreas de saúde e de direitos humanos, com ênfase no trabalho de prevenção à Aids e demais doenças sexualmente transmissíveis, criaram o Núcleo de Orientação em Saúde Social (NOSS). No mesmo ano, o NOSS produziu o jornal **Nós Por Exemplo**⁷, coordenado por Sylvio de Oliveira, designer gráfico e coordenador de projetos do NOSS, e Paulo Henrique Longo, psicólogo e presidente do NOSS. A primeira edição, enfatizou a preocupação com a saúde e o bem-estar do gay brasileiro.

O **'Nós por Exemplo'** teve papel importante, pois, significou a volta de um periódico para a comunidade gay/lésbica e também um veículo no qual a Aids pôde ser tratada de forma honesta e segura, livre do cunho moralista e preconceituoso sob o qual a grande imprensa a abordava. E finalmente, o movimento homossexual brasileiro, sem uma mídia específica, encontrou no **NPE** o que fora o **Lampião da Esquina**.

O **NPE**, além do foco na prevenção da AIDs tinha uma seção destinada às opiniões sobre assuntos diversos, tais como "Homossexualidade na adolescência" (NPE, n. 2); "O Papa e os direitos humanos" (NPE, n. 4); "Casamento gay" (NPE, n. 5); "Possíveis causas da homossexualidade" (NPE, n. 8); "Repensando o transexualismo" (NPE, n. 16); "Violência contra homossexuais" (NPE, n. 17); "Sadomasoquismo erótico" (NPE, n. 19). A reportagem apresentada no número 5, de novembro de 1992, trouxe o tema do casamento gay discutido por Luis Mott e João Antonio Mascarenhas, presidente do grupo gay da Bahia e presidente do Triângulo Rosa, respectivamente. Mott se mostrava totalmente a favor e apresentava 10 razões que justificavam sua convicção. Para ele, "é uma conquista importantíssima para a liberação homossexual" (NPE, nº. 5, pg.15). Por outro lado, Mascarenhas, contrário ao casamento, "casamento é um jugo, e jugo não constitui um direito" (NPE, nº. 5, pg.15). Já na edição 14 de maio/junho de 1994, trazia dentre as chamadas de capa o "Casamento do Ano". Entretanto, era apenas a notícia do casamento de Claudio Nascimento e Aduino Berlamino.

Na década de 1980 o ocidente os gays se organizaram e lutaram para manter e ampliar suas conquistas e se defender das conseqüências da Aids, sobretudo, contra os seus devastadores efeitos morais e simbólicos. Essa década também pode ser entendida como a de afirmação gay. Não só como indivíduos, mas, como cidadãos já que a Aids provocara a emergência de novas formas de solidariedade e formas reivindicatórias mais amplas. Se nos anos 1970 o verbo seria "transar", a década de 1990 o verbo seria "casar". Os gays passaram a exigir certos direitos que até então só os heterossexuais desfrutavam. Talvez a busca pela união civil estável, como o casamento, para alguns forma ingenuamente moralista, de coibir os hábitos promíscuos típicos de alguns solteiros, refletia,

contudo, o aproveitamento das oportunidades que o universo gay dispunha. Considerando o casamento como um meio favorável à conquista de direitos civis e o importante direito à sua dimensão simbólica.

Em 1995, a então deputada Marta Suplicy apresentou ao Congresso Nacional o projeto de lei, nº 1.151, de legalização da união civil de pessoas do mesmo sexo. O projeto gerou grandes debates e foi substancialmente alterado na comissão que o discutiu (UZIEL, 2005). Embora não votado, a discussão sobre casamento gay ganhou inquestionável visibilidade.

Em janeiro de 1995 surgiu a **Sui Generis** no mercado editorial gay, dominado por publicações com ênfase no erotismo, nu masculino e contos eróticos. A nova revista aposta em temas como cultura, comportamento, moda e entrevistas com pessoas de destaque no meio cultural e político nacional. A revista, com militância diversa do ativismo dos anos 1970, mantém a defesa das causas gays, entretanto, o faz por meio de outros caminhos dentre os quais figurou a promoção estetizada do homoerotismo e a auto-estima do seu público. Proposta conduzida por textos analíticos, atento tratamento visual, fotografias bem produzidas e projeto gráfico inovador, compatível com sua proposta. A **Sui Generis** procurou desde o início expressar uma identidade gay positivada, por mais redutória que pudesse redundar, que refletisse o comportamento do que seria a comunidade gay nos anos 1990.

A revista cobriu, em 55 edições, os interesses de parte do universo gay do qual seu principal editor fazia parte, a classe média alta e bem informada. E para tanto recorreu à colaboração de nomes expressivos, como Caio Fernando de Abreu, Marta Suplicy, João Silvério Trevisan, Luiz Mott, Sócrates Nolasco, entre outros.

A união civil gay ganhou destaque nas edições da **Sui Generis** em 1996, com a deputada Marta Sulicy na capa do número 14. Nessa edição a deputada explicou o projeto que havia apresentado ao congresso. Em 1998, “a família gay” foi capa da edição número 40. Na mesma edição apresentou matéria com a deputada na qual discorre sobre a sua candidatura à prefeitura de São Paulo e os desdobramentos do projeto de união civil. No mesmo número há uma grande matéria sobre as novas

“famílias” que começam a ter visibilidade, evidenciando que a família e as relações afetivas passavam por inegáveis transformações.

Fora do Brasil, não era só a imprensa gay que investia na discussão do casamento gay, em janeiro de 1996, a revista **The Economist**, um dos símbolos do conservadorismo britânico, estampou em sua capa uma foto de um bolo de casamento, no qual os noivos são dois pequenos bonecos de terno e gravata. A chamada era “Deixem que eles se casem”. A matéria a favor do “casamento gay” discutiu a homossexualidade na perspectiva das políticas sociais. No mesmo ano, a revista **Domingo**, suplemento dominical do Jornal do Brasil, trouxe em sua capa a chamada “Casamento entre iguais”. O artigo mostrava como viviam os casais que aguardavam a lei que lhes permitiria o casamento.

O ativismo dos anos 1990, no Brasil e em outros países pareceu se ocupar mais da expansão dos direitos civis, tais como parentabilidade, casamento e a parceria civil, e os aspectos práticos que tudo isso traduz, isto é, direitos de compartilhar os benefícios dos planos de saúde, direito à nacionalidade, adoção, etc. Se nos anos 1970 a luta foi pela descriminalização⁸, pela normalidade, pelo direito à pornografia impressa, pela aceitação ampla e geral da homossexualidade, o orgulho que se instaura no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990 advém da, embora parcial, mas, significativa conquista desses direitos. No novo milênio o debate se aprofunda assim como a conquista de direitos para os gays se expande, em 2001, a Holanda foi o primeiro país a permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Em fevereiro de 2013, a chamada da revista **Junior** era “Aceito! Casar: agora pode”. A matéria era sobre a decisão judicial favorável ao casamento civil gay em São Paulo. No segundo semestre de 2007 em São Paulo, havia sido lançado o primeiro número da *Junior*, periódico que foi uma alternativa no mercado editorial voltado para o público consumidor gay. A revista foi bem sucedida entre os *glossy gay magazine* revistas impressas em papel couchê. *Glossy gay* são revistas dos anos 1990 dirigidas aos gays e às lésbicas bem sucedidos, visão parcial e glamourizada da cultura gay, direcionada a um mercado crescente. Estas revistas apresentam a mudança no perfil do leitor ao qual se destina, ou seja, uma

linguagem editorial em sintonia com facetas culturais nascentes entre os gays mais jovens economicamente privilegiados. A **Junior** ainda em circulação em todo o país, em suas 43 edições pesquisadas, 10 contemplaram o casamento gay. Em fevereiro/março de 2012, foi publicada a revista - a **H magazine**. da mesma editora da **Junior**, a **H** se dirigia ao leitor de mais de 30 anos, contudo, não lorou o mesmo sucesso da **Junior**. Teve 11 edições, dentre as quais, oito abordavam o casamento gay.

Além das publicações citadas, na última década, a união civil entre pessoas do mesmo sexo ocupou espaço relevante na mídia impressa e televisiva noticiando diversas manifestações públicas a favor de sua legalização. A maior parte dos periódicos dependem dos anunciantes, pois, as vendas nas bancas e as assinaturas não pagam as despesas da produção gráfica e da distribuição. A imprensa gay no Brasil, até o surgimento da **Junior**, não contou com anunciantes de grandes marcas nem de serviços que não fossem exclusivos do público gay. Além da **Junior**, outros periódicos surgiram (*Dom*, *Aimeé*, *Capa*) e trouxeram novos anunciantes e com estes ajustaram a forma de vender as próprias publicações. Daí que não é de se estranhar que marcas especializadas em produtos domésticos não temam ter seus nomes associados, por conta da publicidade de seus produtos, a uma publicação gay. Além da *Roberto Simões Casa*, encontramos a *Douval*, a *Divanos* e a *Tocane*, oferecendo produtos que vão de máquinas de fazer café, mobiliário até adega climatizada. As novas famílias gays, as quais se dirigiram as publicações, são consumidoras como qualquer outra família do seu nicho econômico.

60 anos após a matéria da revista **Out**, o que fora visto como utopia escandalosa tornou-se em parte realidade. Em 5 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal, na ocasião do julgamento da **ADI**n (*Ação Direta de Inconstitucionalidade*) nº 4277 e da **ADPF** (*Arguição de descumprimento de preceito fundamental*) nº 132 reconheceu, por unanimidade, a união estável entre pessoas do mesmo sexo em todo o território nacional. E em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou uma nova resolução que obrigou os cartórios de todo o país a celebrar o casamento civil e converter a união estável homoafetiva em casamento. O casamento legalizado foi finalmente conquistado pelas

peessoas do mesmo sexo, contudo, ironicamente, novo panorama de desafios a serem superados reduzem o brilho dessa conquista. As benesses sociais ainda são privilégio dos sujeitos economicamente favorecidos e o Brasil ainda mantém altos índices de brutal violência e extermínio de homossexuais, sobretudo e principalmente, gays e trans negros e pobres. No campo epistemológico a discussão agrava-se a partir da corajosa contribuição do pensamento contra-sexual e anti-gênero. O casamento gay é autorizado e usufruído pelos bem nascidos justo quando seus supostos abrigos identitários esmorecem sob o crivo da implacável produção de pensadores como Butler e Preciados. Ao tempo e à circulação das notícias, caberá assistir e noticiar o casamento que passa a importar, ou seja, o das singularidades pessoais com a amplitude da diversidade dos coletivos.

Referências

BUTLER, Judith e ATHANASIOU, Athena. *Dispossession: the performative in the political*. UK: Polity Press, 2013.

CÂMARA, Cristina. “Os sujeitos da luta”. In: AVILA, Maria Betânia et al. (orgs.) *Novas legalidades e democratização da vida social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

D’EMILIO, John. *Sexual Politics, Sexual Communities*. 2ª ed., Chicago: University of Chicago, 1998.

GREEN, James. *Beyond Carnival. Male Homosexuality in Twentieth-century Brasil*. Chicago: The University of Chicago, 1999.

MARTIN, April. *The lesbian and gay parenting book*. EUA: HarperCollins Publilsher, 1993.

PARKER, Richard. *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RODRIGUES, Jorge Caê. *Impressões de identidade: um olhar sobre a imprensa gay no Brasil*. Niterói: Eduff, 2010.

STREITMATTER, Rodger. *Unspeakable – the rise of the gay and lesbian press in America*. Faber and Faber. Boston, 1995.

TREVISAN, João Silverio. *Devassos no paraíso*. 5ª ed. ver. e ampl., Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

(Endnotes)

Notas (tradução do autores)

- 1 A escolha do reformador: licença para casar ou licenciosidade?
- 2 O casamento Homossexual – fato ou fantasia?
- 3 Será possível duas pessoas do mesmo sexo virem a se casar legalmente?
- 4 Antes de nos aceitarmos como homossexuais “casados”, primeiramente temos que aceitarmos uns aos outros.
- 5 Publicar o que a imprensa heterossexual não publicaria.
- 6 Gays de Minnesota questionarão a recusa do registro civil do casamento.
- 7 O título não incluía vírgula entre o pronome e a preposição.
- 8 Isso nos Estados Unidos, porque no Brasil a homossexualidade nunca foi crime.

Uma revisão sistemática dos relacionamentos conjugais nas transexualidades

Eduardo Lomando¹
Rodrigo Oliva Peroni²
Henrique Caetano Nardi³

1. Introdução

Os conceitos contemporâneos sobre as transexualidades/trans-generidades percorreram um longo trajeto místico, científico e político (LEITE JR, 2011). Esse processo inicia-se com o conceito do hermafrodita mitológico, o qual influencia a ciência na categorização dos corpos que não se desenvolvem a partir de uma pressuposta totalidade corporal. Essa categorização, datada do século XVIII, segue a lógica descrita e denominada por Laqueur (2001) de dimorfismo sexual: a existência de uma diferenciação dicotômica sexual original e natural entre os seres humanos (homem ou mulher).

Em seguida, no século XIX, Ulrichs, descreve as relações amorosas entre homens como derivadas do fato desses terem “[...] *uma alma de mulher presa num corpo de homem*” (RUSSEL, 1995, p. 31). Mas

1 Professor de Psicologia na FADERGS *Laureate International*, eduardolomando@yahoo.com

2 Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX), vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRGS, roperoni@gmail.com

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, hcnardi@gmail.com

4 Livre tradução do inglês: “*a female soul trapped in a male body*”.

Krafft-Ebbing, autor do *Psychopatologia Sexualis* (2001), constrói um esquadramento do campo do gênero e da sexualidade, situando as experiências discordantes da lógica heterossexual e das expressões de gênero distintas da correspondência sexo-gênero no campo da psicopatologia. Quase um século mais tarde, os estudos de Money e Stoller (1964) inauguram o termo “identidade sexual” e colocam as transexualidades como um transtorno dessa identidade. Segundo essa perspectiva, a identidade de gênero é a identificação individual e psíquica sobre ser homem ou mulher em relação ao seu sexo biológico (macho ou fêmea). A hormonoterapia e as diversas cirurgias de redesignações sexuais são estabelecidas como os principais tratamentos. Entretanto, protocolos mais contemporâneos, iniciados por H. Benjamin, no contexto da *World Professional Association for Transgender Health* – WPATH (COLEMAN *et al.*, 2011) e a quinta versão do DSM (American Psychiatric Association, 2013) diferenciam as identidades de gênero das disforias de gênero, sendo somente a segunda passível de intervenções, mas sempre num contexto singular e interdisciplinar.

Por outro lado, o conceito de gênero começa a ser revisto pelas ciências sociais e pelos movimentos feministas. Nesta direção, Donna Haraway (2004) explora os conceitos de sexo e gênero e situa-os no contexto das relações sociopolíticas e Gayle Rubin (1993) define o sistema sexo/gênero como um conjunto de disposições através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade em produtos da atividade humana. Joan Scott (1995) segue esse caminho e postula que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma forma de pensar inflexível e dual. Scott não nega as diferenças entre os corpos, mas busca as relações de poder nas relações entre eles. Já Judith Butler (2012) defende que a suposta coerência entre sexo-gênero-sexualidade é uma construção cultural criada nas relações sociais e reiterada no interior destas.

Assim, metaforizando essas perspectivas feministas e resumindo seu extrato na relação com as transexualidades, Berenice Bento (2008) sugere que “...a transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero...” (p.15). Ou seja, se não

houvesse a norma do binarismo, da divisão entre dois polos opostos (homem-mulher) provavelmente não haveria a transexualidade como algo desviante, patológico ou imoral. Como o binarismo existe, ele aprisiona linguisticamente a definição das identidades transexuais. Entretanto, estudos clássicos e contemporâneos demonstram que os relacionamentos conjugais (adjetivo que define como as pessoas “conjugam-se” em dinâmicas que envolvem intimidade, afeto, sexualidade, etc., decidem ficar juntas e mantêm a relação) podem tanto manter as normas sociais quanto serem catalizadores de mudanças (WHITAKER, 1995; ZORDAN, FALCKE & WAGNER, 2005; LOMANDO & NARDI, 2013).

2. Metodologia

Dessa forma, o objetivo desse artigo foi realizar uma revisão sistemática sobre as conjugalidades transexuais, analisando suas denominações e revisando os aspectos relacionais dessa configuração. A busca foi realizada em setembro/2013 nas bases de dados *Web of Knowledge Thomson Reuters*, Biblioteca Virtual de Saúde e *Scopus*, buscando artigos revisados por pares e publicados em periódicos indexados sem restrição de data de publicação, usando os seguintes descritores: (transsex* OR transex* OR transgender OR “gender identity disorder”) AND (marital OR couple OR marriage OR intimacy OR “sexual relation*” OR “sexual partner”). Os critérios de inclusão eram que os artigos tratassem da transexualidade e conjugalidade, em inglês, espanhol ou português e de pesquisas empíricas realizadas com pessoas transexuais e/ou seus/suas parceiros/as. A busca retornou 695 artigos, sendo que 678 foram removidos, pois eram duplos, não atendiam aos critérios de inclusão ou não foram possíveis de serem recuperados pelo sistema de busca da universidade. No final, 16 artigos cumpriram todos os critérios de inclusão. Os artigos recuperados foram primeiramente lidos, organizados e analisados horizontalmente buscando descrever as nomenclaturas utilizadas para descrever as experiências relativas às conjugalidades transexuais/transgêneras e também verticalmente, ou seja, cada artigo foi examinado

em profundidade, resumido e comentado (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008).

3. Resultados e Análises

Analisando os artigos, percebemos dois subtemas para discussão em relação à forma como foram denominadas as experiências transgêneras: a variação de termos utilizados e as tentativas de criação que possibilitem outras lógicas no que tange a questão das identidades. As palavras que foram encontradas nos trabalhos em português e que têm a mesma tradução em inglês/espanhol estão descritas ao lado. Utilizamos a expressão experiências “transgêneras”, pois ela constitui, principalmente na literatura internacional, um termo qualificativo que pode abranger identidades variadas para além das propostas pelo dimorfismo ou binarismo sexual.

A primeira análise foi precisamente dessas palavras. Encontramos mais de vinte variações nos artigos, muito mais frequente em inglês do que em português, que metaforizam as identidades de pessoas que transitaram ou transitam nas suas construções de gênero/sexo (ANSARA & HEGARTY, 2011). Tal variação na terminologia adotada, principalmente em inglês, é fruto da diversidade de conhecimentos que observam e tomam essas experiências como objeto de análise e as nomeiam a partir das suas construções teóricas. As palavras FtM, MtFe *transsexual*/transsexual aparecerem em todos os artigos (MCCAULEY, 1980; DIXEN, 1984; LAWRENCE, 2005; HINES, 2006; ETTNER, 2007; MELENDEZ & PINTO, 2007; KINS, 2008; PINTO, 2008; NUTTBROK, 2009; BROWN, 2010; ALEGRIA, 2010, 2013; PFEFFER, 2010, 2012; SOARES, 2012; LENNING & BUIST, 2013), enquanto que *transgender* e *trans* são frequentes em pelo menos cinco deles. Os dois primeiros termos são derivados do conhecimento médico-psiquiátrico: FtM, Mtf e *transsexual*. Já o terceiro mais frequente, *transgender*, também deriva da mesma origem, mas se diferencia na sua argumentação: recusa-se o uso do sufixo “sexual” por compreender que a identidade de gênero, e não a sexualidade, é o fator de maior

importância e abre caminho para as experiências de trânsito no gênero como um termo “guarda-chuva” (NORGREN, SOUZA, KASLOW, HAMMERSCHMIDT & SHARLIN, 2004; OLIVEN, 1965).

Essas variações também demonstram que essas experiências de trânsito se situam em certo “campo de batalha” paradigmático, uma vez que alguns artigos explicitam a utilização de determinados termos em contraposição de outros em razão de um posicionamento teórico, político e experiencial. Próximo ao campo psicopatológico, encontram-se palavras como: *gender dysphoria*, “*true*” *transsexual*, *classic transsexual*, *transsexualism*/transexualismo, *gender identity disorder*/transtorno de identidade de gênero, *Transvestite*, *transvestitism*/travestismo. Outros artigos trazem palavras que exemplificam a diversidade de experiências e questionam as anteriores, tais como: *transgenderism*, *genderqueer*, *Travesti*, *gender transition*, *cross gender e gender variant/non-conforming individuals*. Optamos por não traduzir os termos sem tradução corrente na língua brasileira, pois compreendemos ser importante uma discussão densa sobre esses. Como afirma Butler (2009, p.07), as narrativas não podem ser aprisionadas numa categoria, pois “...as histórias de vida são histórias de transformação, e categorias podem, por vezes, parar o processo de transformação.” Assim, a simples tradução e/ou uso de termos estrangeiros podem desqualificar e parar as discussões e produções culturais brasileiras pela supervalorização do que não é nacional.

Além disso, a palavra disforia também é frequente. A argumentação inicial consiste em patologizar qualquer variação entre uma pressuposta conformidade entre o sexo determinado no nascimento e a construção de gênero; desta forma, identidade sexual desviante e disforia de gênero estariam praticamente no mesmo construto. Na segunda argumentação, a identidade de gênero seria compreendida como uma construção multifatorial (biológica, psicológica, social histórica, etc.) e dinâmica, não patológica, que é determinada pelos jogos de poder e saber do momento. Ou seja, a identidade de gênero poderia estar em conjunto ou não com determinadas disforias de gênero, mas não seriam a mesma coisa. Logo, o alvo de diagnóstico e intervenção seriam as disforias e não as identidades (COLEMAN *et al*, 2010). Porém, Butler

(2009) também problematiza o termo disforia, criticando que, apesar dele emergir da escuta médica de pacientes, os critérios para disforia são rígidos, lineares e sempre de conotação aversiva. A autora defende que as relações de trânsito no gênero podem também ser produtos de uma temporalidade imprecisa, de relações culturais diversas, de fins estéticos, de relações nem sempre “congruentes” com as normas sociais de gênero, de processos de autonomia, de autoestima e de autoimagem derivados de narrativas singulares e não necessariamente ressoantes com os critérios diagnósticos.

Na segunda análise, nota-se que os termos *genderqueer*, *gendervariant/non-conforming individuals* e Travesti (português) foram os únicos que podemos afirmar que buscaram encontrar tentativas criativas de reversão ou reconfiguração da lógica binária, uma vez que a grande maioria das outras palavras utiliza as metáforas *trans* ou *disforia* como agentes de seus significados. Não há uma tradução socialmente utilizada dessas primeiras palavras em português, mas na língua inglesa ela tem significado uma recusa política de identificação com qualquer um dos gêneros, de se colocar fora do binarismo homem-mulher e das experiências cisgêneras. Pessoas que se consideram *genderqueer* se situam em posições de sujeito que questionam as linhas biopsicossociais supostamente determinantes do masculino e feminino, fluidas na relação com as expressões e performances de gênero. Além disso, a palavra *gender variant/non-conforming individuals*, ou indivíduos que variam/não estão em conformidade com as normas de gênero, também pode conotar expressões ou identidades de gênero que estão em desacordo com as normas de determinada cultura (COLEMAN *et al*, 2011; BUTLER, 2012; SALI, 2012).

Além disso, apesar de algumas palavras serem usadas em português diretamente do inglês ou com os mesmos significados (como FtM, MtF, transexual, transtorno de identidade de gênero, transexualismo e travestismo), a palavra travesti em português não tem o mesmo significado do que em inglês. Diferente do contexto americano, no qual travesti é uma pessoa que assume um duplo papel de gênero, a palavra “Travesti”, na realidade brasileira, é uma categoria identitária social que vai além das conceituações psicopatológicas. Ela é usada para denominar

não só uma experiência de gênero, mas também de classe e social, que transita dos masculinos para os femininos, por meio de diversos processos (hormonais, cirúrgicos, sociais, etc.), mas que não os reivindicam necessariamente como suporte para a identidade (KULICK, 2008). O uso do T em maiúsculo é para marcar essa diferença, uma diferença que também recusa os polos masculino e feminino, ao mesmo tempo que reconstrói seus corpos a partir deles.

A seguir, cada artigo foi examinado em profundidade, resumido e analisado. Usaremos a sigla MT para se referir a mulher transexual, HT para homem transexual e HC/MC pra se referir a um homem ou mulher cisgênero, ou seja, sem experiência ou narrativa vivencial de trânsito no gênero (ANSARA & HEGARTY, 2011).

Com relação à sexualidade e às cirurgias de redesignação sexual, três estudos se destacam. Primeiro, Dixen e colaboradores (1984) entrevistaram 479 MT e 285 HT de 15 a 67 anos. Com relação à sexualidade, apontam os seguintes dados: 87% dos HT e 72% das MT tiveram alguma experiência sexual com pessoas do mesmo sexo (designado ao nascer), ao passo que 49% dos HT e 53% das MT tiveram experiência sexual com alguém do sexo oposto ao designado. A grande maioria dos/as participantes relatou já ter tido uma parceria estável com pessoas de ambos os sexos, tanto antes quanto depois das cirurgias de redesignação sexual (CRS), com coabitação em quase metade dos casos. Segundo, Lawrence (2005), pesquisadora dos EUA, entrevistou 232 MT, de idades entre 18 a 70 anos ($X=44$), também com o objetivo de compreender a sexualidade antes e depois da CRS. Usando um questionário informativo e a escala Kinsey, a pesquisadora descreve que metade das MT sentia atração sexual por mulheres antes dos procedimentos, enquanto que após, este número baixou para um quarto. Mais da metade tinha um relacionamento estável e houve um aumento dessa configuração após o procedimento cirúrgico. A média de relacionamentos sexuais por ano das MT passou de seis para somente um depois da CRS, o que pode indicar tanto um aumento dos relacionamentos monogâmicos quanto a falta de parceria. Ter um relacionamento com uma MC foi preditor de maior durabilidade após a CRS. Com relação à sexualidade, após a CRS,

85% das MT tiveram pelo menos ocasionalmente um orgasmo e 55% ejacularam com o orgasmo. De forma geral, a maioria das MT do estudo teve uma diminuição do desejo por mulheres e da sensação de prazer sexual após a CRS. Em ambos estudos, ao mesmo tempo em que houve uma diminuição do número de parcerias sexuais, houve um aumento da busca por uma relação conjugal com mais estabilidade. Diferentemente do que se poderiam pressupor, os/as participantes dessas pesquisas se relacionavam tanto com pessoas do mesmo sexo quanto com pessoas do sexo oposto ao designado, seja em experiências sexuais ou em parcerias mais duradouras. Isso reafirma a complexidade das relações entre a identidade de gênero (o que definiria a transexualidade) e a orientação sexual (desejo afetivo/sexual) contribuindo para a afirmação da centralidade da identidade de gênero na transexualidade, sendo que a orientação sexual não seria dependente ou necessariamente alterada pela transição. Por último, Pinto (2008) entrevistou dez MT para compreender suas vivências afetivo-sexuais após a CRS. A descoberta de um corpo transexualizado, a temporalidade da sexualidade após a cirurgia, a revelação da cirurgia, as vivências afetivas e sexuais propriamente ditas e os papéis sociais de gênero foram os temas mais destacadas. A tese aprofunda e dá luz às vivências das MT num momento específico de suas trajetórias, mas tem uma tendência patologizante em relação à identidade de gênero e não inclui os/as cônjuges nas entrevistas.

Também foram encontrados dois estudos comparativos entre as experiências trans e cisgêneras. Primeiro, McCauley & Ehrhardt (1980) realizaram entrevistas semiestruturadas com quinze HT de 16 a 33 anos ($X=22$), pacientes de um programa de redesignação de sexo, e quinze MC lésbicas (L) de 18 a 30 anos ($X=23$). O grupo de HT apresentou um padrão de excitação e atividade sexual menor do que o de L, uma vez que tem menos orgasmos e se masturbam menos em relações homo ou heterossexuais. Também há diferenças naquilo que é considerado erótico nos dois grupos: o grupo de L define o erótico como mais ligado ao corpo, sobretudo ao clitóris (15 entre 15 participantes L em relação a 5 entre 10 participantes HT) e mamas (12/15 L e 1/12 HT); o grupo de HT associa a eroticidade à fatores cognitivos, uma vez que a excitação

era causada tanto pelo seu reconhecimento como homem pela parceira quanto pela sensação de prazer que eles proporcionavam. Segundo, Kins e colaboradores (2008), compararam um grupo de nove MC que se relacionavam com HT com outro de nove MC que se relacionavam com HC. A idade média foi de 31 anos (DP=6,4) e foram aplicados tanto instrumentos que mediam satisfação conjugal, satisfação sexual e papel de gênero na relação, quanto entrevistas com essas mulheres. Não houve nenhuma diferença significativa na satisfação conjugal ou sexual entre os grupos. Houve diferença em relação aos papéis de gênero, onde as mulheres de HT se mostraram mais ligadas ao polo feminino, porém essa diferença não foi estatisticamente significativa. Novamente, o número de participantes é baixo para inferências estatísticas, mas dois fatos se destacam nas entrevistas: as mulheres dos HT percebem que eles entendem e conhecem melhor o corpo delas do que os HC; porém, essa diferença maior entre os papéis de gênero encontradas nos casais de trans pode existir em função da performance de gênero que homens e mulheres transexuais fazem e/ou se sentem compelidos a fazer para tanto “afirmar” sua identidade de gênero à parceira quanto para se diferenciar da identidade designada no nascimento.

Outras três pesquisas se concentraram em analisar as experiências singulares de um dos membros dessas relações. Três deles trabalharam com HT ou MT e quatro com seus cônjuges cisgêneros. Primeiramente, Hines (2006) entrevistou duas MT, de 70 e 40 anos, e um HT, de 30 anos e percebeu que, em relação à conjugalidade, os aspectos ressaltados nas entrevistas foram: a necessidade de reconfiguração de suas parcerias prévias, a aceitação por parte do cônjuge das modificações corporais, as separações conjugais devido ao processo de transição de gênero e o estabelecimento de novas parcerias. Todas-as relatam que as fronteiras entre intimidade sexual e amizade com ambos os parceiros atuais e prévios são difusas, ao passo que enfatizam o apoio emocional e o cuidado como primordiais em qualquer relação. Segundo, Melendez e Pinto (2007) fizeram entrevistas semiestruturadas com 20 MT com o objetivo de relacionar o papel de gênero performatizado com o risco de contrair HIV. Todas as participantes eram soropositivas e relataram consensos

em determinados aspectos das representações de gênero e da conjugalidade. Todas as mulheres do grupo descreviam suas performances de gênero como representadas no polo feminino, a partir de trabalhos como cuidadoras e/ou donas de casa. Houve consenso também sobre a experiência de estigmatização, discriminação, aumento da necessidade de ser amada, querida e aceita pelos parceiros (homens cis), assim como a dificuldade de encontrar uma parceria que as assumissem em público. A autora infere que o risco de contrair HIV aumenta devido a esses fatores. Por último, Nuttbrok e colaboradores (2009) descreveram, através de relatos de vida de 517 MT, as experiências de revelação de sua identidade de gênero e do reconhecimento da identidade por outras pessoas. A grande maioria das transexuais de até 40 anos revelaram aos seus parceiros sua identidade de gênero na adolescência, enquanto que a metade das com mais de 40 anos tinha feito o mesmo. O autor conclui que a revelação e o reconhecimento da identidade transexual pelos parceiros demonstra a abertura que as novas gerações têm vivenciado e foi uma constante nos relacionamentos de longa duração, em todos os estágios de vida, e, provavelmente, em razão de existirem papéis sexuais previamente claros e definidos. Esses três estudos demonstram que os processos de transição de gênero foram marcantes nos relacionamentos conjugais, influenciando tanto no risco, dissolução e manutenção de companheiras/os frente às mudanças quanto na escolha de companheiras/os relacionados às transições.

Com relação aos/as parceiros/as, Pfeffer (2010) entrevistou 50 MC de 13 estados dos EUA e três províncias do Canadá que mantiveram ou mantêm um relacionamento com um HT por mais de três meses. A maioria era branca (n=45) com uma média de idade de 29 anos, variando de 18 a 51. O objetivo da autora era compreender como essas MC lidavam com o trabalho doméstico e o trabalho no cuidado emocional do parceiro. Houve uma desigualdade significativa, pois essas mulheres executavam ambos os trabalhos com muito mais frequência que os HT. Embora 93% das entrevistadas se identificaram como feministas, foram usados argumentos como “livre escolha” e “escolha pessoal” para justificar essa divisão díspar. Uma das explicações esboçadas pela

autora é que, como 82% das entrevistadas tem 35 anos ou menos, elas pertencem à terceira onda feminista, que seria embasada, segundo a autora, nas noções de poder pessoal e livre escolha individual. Foi também relatado que 80% das mulheres prestavam cuidados de saúde aos parceiros quando em processo de transição, sendo tal envolvimento muitas vezes tingido de ansiedade, frustração e medo, além de tristeza, solidão, desamparo, raiva, exaustão e sentimento de estarem despreparadas. Também se consideravam uma “ilha de suporte emocional” quando os maridos estavam em crise pessoal. Como limitação, é apontada a falta de mulheres não brancas na amostra. A mesma autora (Pfeffer, 2012), compreendendo que as famílias e casais de transexuais desestabilizam o sistema de classificação taxionômico e usando as mesmas participantes, também investigou de que forma essas mulheres resistiam à normatividade e criavam novas formas de agenciar esse desafio. As participantes reportaram exercer uma “resistência normativa” em áreas como casamento, parentalidade, monogamia e invisibilidade *queer*, assim como um “pragmatismo inventivo” em áreas como legalidade do casamento e da parentalidade e nas tecnologias reprodutivas. Já Brown (2010) entrevistou vinte MC que mantiveram ou mantêm um relacionamento com HT, os quais realizaram a transição durante o relacionamento (X idade = 31 anos). Nenhuma dessas mulheres se considerava heterossexual e todas tinham iniciado o relacionamento com uma pessoa com identidade corporal feminina. A existência de experiências positivas dessas MC com HC foi fonte de apoio para seus parceiros e os ajudou a consolidar e afirmar sua identidade de gênero. Porém, ter uma orientação sexual lésbica dificultou o processo. Além disso, a existência de experiências sexuais traumáticas com HC, vivenciadas em relacionamentos passados, também afetou negativamente a relação. O acréscimo de libido e um parceiro mais seguro do próprio corpo foram fatores que afetaram positivamente a vida sexual do casal durante e após a transição. Outras mudanças que se mostraram como desafios foram o sincronismo sexual após o início do tratamento hormonal e o aumento da importância da penetração. Foi descrita a importância da mudança da linguagem e da postura em relação ao parceiro transexual e reportada a generificação

das atividades sexuais, que tenderam a ser mais rígidas e polarizadas nos estágios iniciais da transição, possível fruto do início da construção de uma identidade masculina. A autora também evidencia que as práticas sexuais podem mudar de significado para os parceiros: o que antes da transição era afirmador passou a lembrar os HT dos limites físicos do seu corpo: um sexo oral na vagina virou uma felação, as mamas se tornaram peitorais, o uso de um *dildo*⁵ que era demonstração de virilidade, se tornou símbolo de uma falta. Por último, Soares (2012) entrevistou cinco homens cis parceiros de MT com o intuito de compreender suas vivências afetivo-sexuais. Os tópicos que emergiram nos relatos foram: os desafios com suas famílias de origem e a família da parceira, a problematização das experiências heterossexuais e homossexuais prévias em relação à transexualidade, o enfrentamento da homofobia e as vivências amorosas e os projetos de vida junto às suas parceiras. Apesar das dificuldades enfrentadas, todos os entrevistados qualificaram positivamente seus relacionamentos. Apesar do pequeno número de participantes e da falta da reflexão mais aprofundada sobre as transexualidades, o estudo acrescenta às narrativas sobre os desafios e superações que parceiros de MT passam e em muito se assemelham aos estudos com parceiros-as de HT.

Já quatro pesquisadores decidiram analisar as vivências dos casais de forma conjunta. Ettner (2007) realizou entrevistas não estruturadas com vinte casais americanos nos quais ambos os indivíduos eram transexuais. Os/as participantes tinham entre 31 e 54 anos de idade, realizaram totalmente a transição de gênero enquanto adultos e foram entrevistados de 02 a 42 vezes, no período de cinco anos. As configurações conjugais foram descritas em três categorias: MT com HT (02 casais), MT com MT (16 casais) e HT com HT (02 casais). As entrevistas seguiram três linhas que foram representadas por três casos ilustrativos. A comunicação e o contato afetivo apareceram como mais importantes do que o contato sexual em todos os/as 40 participantes. Também foi encontrado um grande comprometimento e estabilidade,

5 *Dildo* é uma palavra americana para prótese peniana, vibrador, pênis de borracha, etc.

advindos de um sentimento de amizade e compreensão dos problemas mútuos entre os parceiros, que muitas vezes se conhecem em grupos de apoio ou clínicas. O estudo conta com uma amostra significativa de uma população de difícil acesso, a de casais em que os dois indivíduos são transexuais. Alegria (2010) aplicou um questionário sócio-bio-demográfico e entrevistou 17 casais de MT com MC, de idade entre 30 e 67 anos ($X=51,6$) que mantinham relações de 03-44 anos ($X=21$), a fim de compreender os desafios e as atividades de manutenção conjugal. Os principais desafios vistos pelos casais foram as mudanças na relação decorrentes de vários fatores: o sentimento de insegurança das MC quanto à sua própria orientação sexual (heterossexual ou lésbica), a apresentação pública do casal e o rápido ritmo das modificações e transições corporais. Os casais realizavam as seguintes atividades a fim de enfrentar o desafio da revelação e da transição: comunicação e diálogo para criação de consensos e acordos, conversas consigo mesmos para repensar suas visões pessoais, suporte das redes de relacionamentos, uso do humor e da positividade, manutenção da imagem pública através de uma transição gradual e ativismo social. A mesma autora (ALEGRIA, 2013), usando as mesmas participantes, investiga também a forma como essas mulheres se veem e sua fluidez na sexualidade em relação à transição de suas parceiras de homens para mulheres. De forma geral, houve questionamentos sobre a suas orientações sexuais e suas categorizações e houve fluidez na relação com e sem perda da relação sexual. A maioria manteve uma identidade heterossexual e reportou uma vida sexual ativa e envolvente com suas parceiras MT. Por fim, Lenning e Buist (2013) investigaram a narrativa sobre os desafios sociais, psicológicos e econômicos de 249 pessoas transgêneras e 55 parceiros de pessoas transgêneras. A partir da análise das entrevistas abertas, escritas pelos-as participantes através da internet, as autoras sublinham que a luta pela afirmação de suas identidades, especialmente em relação ao sentimento de culpa sentido por ter que “impor” àqueles que amam, a desaprovação social, o desafio constante nos ambientes escolares, como o acesso aos banheiros, e no trabalho, a humilhação e a demissão, assim como os altos

custos financeiros das mudanças corporais são os principais desafios que essas pessoas e aquelas significativas a elas passam.

4. Conclusões

Analisando os artigos, percebemos uma evolução da complexidade do conceito de conjugalidade. Inicialmente, ao se pensar os relacionamentos de homens e mulheres transexuais, se pesquisavam a satisfação das relações sexuais, as consequências das CRS no sexo, a coabitação, o tempo de relacionamento e os processos adaptativos frente às questões específicas das transexualidades. Com o tempo, os estudos foram incorporando outros aspectos das conjugalidades. A sexualidade foi analisada qualitativamente, dentro do processo de trânsito no sexo/gênero, a partir da visão de ambos-as parceiros-as. As escolhas dos/as parceiros, a reconfiguração de parcerias prévias e separações, as relações amorosas, a aceitação e a disponibilidade em assumir a transexualidade, as diferentes configurações e orientações sexuais nos casais de transexuais, a comunicação do casal, o humor e a positividade, a satisfação conjugal, a intimidade, a amizade, os processos de adaptação frente às mudanças corporais, os desafios conjugais, os riscos à saúde, a parentalidade, as redes de apoio social, o ativismo social, as relações domésticas e a polarização das performances de gênero dos parceiros também foram aspectos que confirmaram a complexidade do tema. Entretanto, é importante ressaltar a falta de consensos entre os dados de todas as pesquisas, assim como alguns resultados díspares, os quais podem estar tanto associados às metodologias escolhidas como às amostras não representativas e aos contextos sociais específicos.

Referências

Alegria, Christine (2010). Relationship challenges and relationship maintenance activities following disclosure of transsexualism. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 17, p. 909-916.

Alegria, Christine (2012) Relational and sexual fluidity in females partnered with male-to-female transsexual persons. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20, 142-149.

Ansara, Y. Gabriel; Hegarty, Peter (2013). Cisgenderism in psychology: pathologising and misgendering children from 1999 to 2008. *Psychology & Sexuality, iFirst*, 1-24. 2011.

American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5thed.

Bento, Berenice (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

Brown, Nicola (2010). The sexual relationships of sexual-minority women partnered with Trans-men: a qualitative study. *Archives of Sexual Behavior*, 39, p.561-572.

Butler, Judith (2009). Desdiagnosticando o gênero. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 (1), p.95-126.

Butler, Judith (2012). *Problemas de Gênero*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

Coleman, E; Bockting, W.; Botzer, M.; Cohen-Kettenis, P.; Decuyper, G.; Feldman, J.; et al. (2011). Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender and Gender-Nonconforming People, Version 7. *International Journal of Transgenderism*, 13. 165-232.

Dixen, Jean; Maddever, Heather; Maasdam, Judy & Edwards, Patrick (1984). Psychosocial characteristics of applicants evaluated for surgical gender reassignment. *Archives of sexual behavior*, 13 (3) pp. 269-276.

Ettner, Randi (2007). Transsexual Couples: a qualitative evaluation of atypical partner preferences. *International Journal of Transgenderism*, 10 (2), p.109-116.

Haraway, Donna (2004). "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, v. 22, pp. 201-246.

Hinnes, Sally (2006). Intimate transitions: transgender practices of partnering and parenting. *Sociology*, 40 (2), pp. 353-371.

Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Michael. (2008). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª. Ed. São Paulo: Editora Vozes.

Kins, Evie; Hoebeke, Piet; Heylens, Gunter; Rubens, Robert & De Cuypere, Griet. (2008). The female-to-male transsexual and his female partner versus the traditional couple: a comparison. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 34, pp. 429-438.

Krafft-Ebing, Richard Von (2001). *Psychopathia Sexualis*. São Paulo: Martins Fontes.

Laqueur, Thomas (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Lawrence, Anne (2005). Sexuality before and after male-to-female sex reassignment surgery. *Archives of sexual behavior*, 34(2), 147-166.

Leite Jr, Jorge (2011). *Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias "travesti" e "transsexual" no discurso científico*. São Paulo: Annablume, FAPESP.

Lenning, Emily & Buist, Carrie (2013) Social, psychological and economic challenges faced by transgender individuals and their significant

others: gaining insight through personal narratives. *Culture, Health and Sexuality*, 15(1), 44-57.

Lomando, Eduardo & Nardi, Henrique (2013). Conjugalidades múltiplas nas travestilidades e transexualidades. *Saúde em Debate*, 37(98), 493-503.

Mccauley, Elisabeth & Ehrhardt, Anke (1980). Sexual behavior in female transsexuals and lesbians. *The Journal of Sex Research*, 16(3), p.202-211.

Melendez, Rita & Pinto, Rogério (2007). 'It's really a hard life': Love, gender and HIV risk among male-to-female transgender persons. *Culture, health & sexuality*, 9(3). 233-245.

Norgren, Maria; Souza, Rosane; Kaslow, Florence; Hammerschmidt, Helga e Sharlin, Shlomo (2004) Satisfação conjugal em casamentos de longa duração: uma construção possível. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.9, n.3, p. 575-584.

Nuttbrock, Larry; Bockting, Walter; Hwahng, Sel; Rosenblum, Andrew; Mason, Mona; Macri, Monica & Becker, Jeffrey (2009). Gender identity, affirmation among male-to-female transgender persons: a life course analysis across types of relationships and cultural/lifestyle factors. *Sexual and relationship therapy*, 24 (2), 108-102.

Oliven, John (2013). Book Reviews and Notices: Sexual Hygiene and Pathology. *American Journal of the Medical Sciences*, 250 (2), 1965. Disponível em <<http://i0.wp.com/research.cristanwilliams.com/wp-content/uploads/2012/06/photo1.jpg>>; Acesso em 26 Jan 2013.

Pfeffer, Carla (2010). "Womens's work"? Women partners of transgender men doing housework and emotional work. *Journal of Marriage and the family*, 72, p.165-183.

Pfeffer, Carla (2012). Normative resistance and inventive pragmatism: negotiating structure and agency in transgender families. *Gender & Society*, 26 (4), 574-602.

Pinto, Maria Jaqueline (2008). *A vivência afetivo-sexual de mulheres transgenitalizadas*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Rubin, Gayle (1993). *Tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Correa. Recife: SOS Corpo.

Russel, Paul (1995). *The gay 100*. New York: Kensington Books.

Sali, Sarah (2011). *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Scott, Joan Wallach. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2). 71-99.

Soares, Milene (2012) *Homens parceiros de transexuais: diálogo fenomenológico de vivências afetivo-sexuais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Stoller, John (1964). A contribution to the study of gender identity. *International Journal of Psychoanalysis*, 45.

Zordan, Eliana, Falcke, Denise & Wagner, Adriana (2005). Copiar ou (re)criar? Perspectivas histórico-contextuais do casamento. In A. Wagner. *Como se perpetua a família?* Porto Alegre: Edipucrs.

Whitaker, Carl (1995). As funções do casal. In Andolfi, Maurizio; Angelo, Claudio & Saccu, Carmine. *O casal em crise*. São Paulo: Summus editorial.

Boy's love Representações heteronormativas ou subversivas?

Otavia Alves Cé¹

O Japão é, atualmente, uma referência em termos de cultura pop. Esse fenômeno conhecido como *Cool Japan* vem se espalhando ao redor do mundo e, no Brasil, ganha cada vez mais adeptos. Diferentemente da cultura popular (folclore), que abrange um conjunto de tradições e crenças cujo conhecimento é universal para um determinado povo e que foi construída ao longo da história, a cultura pop é um fenômeno mais “imediato”, que faz uso da mídia para a criação e divulgação de novos ícones. Segundo Sato (2007, p.12), “trata-se do impacto da industrialização e da massificação na geração de referências que se tornam comuns a um povo”. A característica marcante de um elemento integrante da cultura pop é que, obrigatoriamente, este possui uma grande identificação popular.

Um exemplo deste tipo de objeto são os mangás, por meio dos quais “crianças e jovens fisicamente distantes do arquipélago passaram não só a cultuar super-heróis com nomes em japonês, como também a conhecer muitos elementos da estética e do comportamento japonês – e a incorporá-los no cotidiano” (SATO, 2007, p.22).

1 Prof. Dr. do curso de Comunicação Social da Universidade Católica de Pelotas.
otavia.ce@gmail.com

A palavra mangá se refere exclusivamente às histórias em quadrinhos japonesas, ou seja, toda história em quadrinho produzida no Japão, assim como gibi no Brasil, *comics* nos EUA e *mahwas* na Coréia, por exemplo. Entretanto, “os mangás não são quadrinhos, pelo menos como as pessoas conhecem no Ocidente” (GRAVETT 2004, p.14). A palavra mangá é o resultado da união dos ideogramas *man* (humor, algo não sério) e *gá* (grafismo, desenho), sendo sua tradução literal para o português “caricatura”, “desenho engraçado”. Esse termo foi usado pela primeira vez em 1814, pelo ilustrador Katsushita Hokusai (1760 – 1849), extremamente conhecido no Ocidente por suas gravuras *ukiyo-ê*. Com a modernização do Japão e com o desenvolvimento de uma linguagem de quadrinhos própria aos costumes e à realidade nipônica, o termo mangá se tornou sinônimo de caricaturas e HQs. A ideia de mangá como um estilo de desenhos e narrativa só surgiu no pós-guerra com o trabalho de Osamu Tezuka, também conhecido como “*Deus do mangá*” (McCLOUD, 2006, p.128). Tezuka é considerado o pai fundador do mangá moderno por ter promovido muitos desenhistas e animadores, além de ditar os padrões do estilo.

Outro fator que merece especial atenção quando se fala de mangás é a construção do herói nas histórias japonesas. Diferentemente dos heróis fantásticos, com superpoderes, os mangás adotam personagens com características humanas que demonstram suas emoções com frequência, tendo como princípio básico a perseverança para atingir um objetivo. Os mangás e seus heróis de olhos grandes e cabelos espetados, contribuem para a significação do Japão moderno: ocidentalizado na forma, mas ligado a conceitos e imagens tradicionais.

Os heróis ocidentais clássicos são reconhecidos à primeira vista: altos, corpos perfeitos, musculosos, fisionomias simpáticas, maxilares quadrados, bem enquadrados no tipo ariano. Em linhas gerais, os heróis do mangás têm pouca semelhança com os heróis ocidentais. Por mais que no moderno quadrinho japonês o aspecto físico dos personagens lembre figuras ocidentalizadas, ainda que a construção das histórias parta de arquétipos como a oposição entre o bem e o mal, a visão de mundo e as reações dos heróis são diferentes. O caráter humano dos

personagens reforça sua popularidade junto aos fãs de animes e mangás. Esses heróis, em geral, são personagens com defeitos e qualidades como qualquer pessoa, o que possibilita a criação de uma empatia de maneira muito mais simples com os leitores.

No Japão os mangá possuem um sistema de editoração peculiar, onde os segmentos de mercado são divididos e distribuídos por sexo e faixa etária desde crianças em fase de alfabetização, até homens e mulheres adultos. Para se fazer uma análise das tipologias de personagens encontradas no *Boy's Love* é interessante verificar como são, geralmente, representadas as personagens de diferentes sexos de acordo com o público leitor. Conforme observações feitas em diversos exemplares de diferentes mangás dos segmentos mais vendáveis e representativos - o *shojo* (mangá para garotas) e o *shonen* (mangá para garotos) – constata-se:

No *shonen* as personagens masculinas transitam entre temas como o samurai invencível, o esportista e o aventureiro, e tendo como constante condutas japonesas típicas de autodisciplina, perseverança, profissionalismo e competição. Em sua maioria, essas personagens, em especial os protagonistas, buscam sintetizar o conceito de herói honrado da tradição japonesa e priorizam a amizade e o companheirismo acima de tudo. Nos mangás *shonen* é comum encontrar histórias envolvendo grupos de amigos que possuem as mais diversas habilidades e que precisam apoiar-se uns aos outros para atingirem um objetivo maior, seja este salvar o mundo ou ganhar uma competição esportiva. As heroínas nas revistas masculinas são comumente retratadas como objetos sexuais ou mulheres idealizadas. Há uma tendência recente para a criação de personagens mais independentes de seus parceiros, porém isso é encoberto pela grande porcentagem de heroínas “tradicionalistas”.

No *shojo* mangá as heroínas são retratadas como tímidas, atraentes e encantadoras, normalmente, descritas como femininas, frágeis e jovens. Analisando-se friamente, percebe-se que não há lugar para heroínas independentes e fortes. Quanto ao seu caráter o que mais se verifica são a coragem e a força de vontade que elas têm para alcançar seus objetivos, podendo este variar entre ganhar uma disputa esportiva, conquistar o herói ou vencer uma dificuldade qualquer. Segundo Luyten

(2002, p.80) “as qualidades mais apreciadas pelas leitoras são: coragem, bondade, amorosidade, beleza, elegância, doçura, modernidade, obediência, humildade e sexualidade”. Os protagonistas masculinos nas revistas para garotas são apresentados de forma androginamente linda. Os heróis são decorativos: na aparência física distinguem-se pelas roupas e pela estatura um pouco mais elevada do que as heroínas. O personagem masculino deve ser gentil, corajoso, culto, rico, inteligente, sexy, fiel e fisicamente, sempre alto e bonito. Uma espécie de príncipe encantado.

No *Boys' Love*, as personagens representadas também possuem perfis e desempenham papéis sociais razoavelmente estáveis, sendo o casal protagonista normalmente apresentado sob estereótipos pré-definidos, sobre os quais explanarei mais nos tópicos a seguir.

Amor entre garotos

Boys' Love (BL) é o termo que se refere ao segmento editorial de mangás que se concentra em histórias de cunho homossexual, normalmente envolvendo homens jovens e belos. Geralmente estas histórias são criadas por autoras do sexo feminino e destinada a mulheres heterossexuais (GALBRAITH, 2009).

Em 1961, a autora Mori Mari escreveu a primeira série de romances focada na relação afetiva entre dois homens. Essa série influenciou o grupo chamado *Magnificent 49ers* a inserir insinuações de relações homossexuais em mangás *shojo*. Em 1968, o primeiro mangá trazendo abertamente a temática homossexual foi lançado pelas autoras Moto Hagio e Keiko Takemiya. Seu mangá, situado num internato para meninos numa Europa vitoriana fictícia, contava com um elenco totalmente masculino, embora alguns personagens fossem representados fisicamente de maneira bastante andrógina. Nesse mangá, a paixão entre os rapazes era representada de forma arrebatadora, contendo profundas e comoventes declarações de amor e cenas de sexo “sempre retratadas artisticamente como se fossem motivadas por um desejo ou sentimento mais romântico” (GRAVETT, 2006, p.84). Entre 1976 e 1984, Keiko Takemiya escreveu e desenhou a séria *Kaze to Ki no Uta*, a qual contou

com 17 volumes e inspirou, em 1987, o lançamento do primeiro anime focado no romance entre dois rapazes.

No início dos anos 80 essa temática se popularizou através do lançamento da revista *June*, a qual contava com pelo menos 50% de suas publicações insinuando relações homossexuais (GALBRAITH, 2009).

A popularização do *Boy's Love* foi impulsionada também pela publicação e divulgação de *doujinshi*² (que viriam a ser chamado de *yaoi*³), nos quais autoras se apropriavam de personagens de mangás populares e os representavam em relacionamentos românticos homossexuais idealizados.

Atualmente, o gênero se popularizou não só no Japão como em outros países que tem acesso a publicações nipônicas, incluindo Brasil, Estados Unidos e boa parte da Europa.

Seme e uke - atacar e defender

O *Boy's Love*, semelhante ao *shojo* mangá, tem seu foco envolvendo relações humanas e relacionamentos amorosos. Geralmente, o casal principal é composto por dois estereótipos de personagens: o *seme* e o *uke*. *Seme* - vindo da palavra japonesa *semeru*, literalmente traduzido como “atacante” - e *uke* - originado da palavra *ukeru*, significa “receptor” - são termos originados de artes marciais e que em essência não carregam nenhuma conotação pejorativa. No *BL*, estes termos são utilizados para designar o papel que o personagem desempenha na relação.

O *seme* é normalmente descrito como o estereótipo do “macho” na cultura de mangás e animes. Geralmente são homens adultos, altos, belos, fisicamente poderosos, com olhos pequenos e firmes. Os traços de sua personalidade refletem maturidade, sendo os *seme* normalmente contidos e elegantes. Eles podem ser comparados ao ideal do príncipe

2

3 No Japão, o termo *yaoi* é continua sendo usado somente para se referir ao gênero de *doujinshi* e mangá amador, enquanto as obras publicadas por editoras profissionais recebem o rótulo de *Boy's Love*. Entretanto, quando os mangás romperam as fronteiras nipônicas, toda a publicação contendo relações homossexuais entre rapazes foi denominada, erroneamente, *yaoi*.

encantado encontrado nos contos de fadas. *Seme* designa o participante ativo da relação. Em sua maioria são mais velhos e experientes, cabendo a eles o papel de iniciar o *uke* na vida sexual, além de apoiá-lo financeira e emocionalmente.

Já o *uke*, por sua vez, é geralmente retratado de uma maneira mais suave. São personagens andróginos, com corpos frágeis e imensos olhos circundados por cílios longos. Os *uke* são comumente rotulados como *bishonen*, por possuírem uma beleza extremamente idealizada. Sua personalidade lembra, em termos, a das heroínas do mangá *shojo*, cheias de dúvidas e extremamente emotivas e passionais. Um leitor desavisado poderia muito bem tomar um *uke* como uma personagem feminina, dadas suas características físicas e psicológicas. Geralmente as histórias *BL* são contadas pelo ponto de vista do *uke*, fato que o identifica com os mangás *shojo*. Assim como este último, em sua grande maioria, o público consumidor do *BL* é composto por mulheres.

É interessante ressaltar que os termos *seme* e *uke* são usados somente para designar personagens fictícios presentes no *BL*, enquanto os termos *tachi* e *neko* são utilizados para designar relações entre pessoas do mesmo sexo reais.

Curiosamente, muitos dos protagonistas do gênero não se identificam como gays. Suas vidas são heterossexuais até o momento em que conhecem aquela pessoa em particular. A partir daí, os personagens são tomados por paixões avassaladoras que transcendem sua opção sexual, defendendo assim a máxima de que o verdadeiro amor tudo conquista.

Quanto a personagens femininas, muitas vezes essas têm um papel muito menor no *BL*, ou estão completamente ausentes. Quando versões *doujinsbi yaoi* de obras são criadas a partir de uma série que originalmente continha mulheres em papéis de destaque, sua posição é minimizada ou a personagem é morta.

Tragédia, violência e amor incondicional são os elementos temáticos que normalmente são encontrados nas narrativas *BL*. Dessa forma, a manifestação sexual presente nesse tipo de mangá é uma forma de expressar o compromisso com o parceiro, e a violência aparente no ato sexual é considerada como um “medidor de paixão” que envolve os

parceiros. Em outras palavras, quanto mais violento o ato, maior é a paixão envolvida.

O tema do estupro, comumente explorado nesse gênero, é narrado de uma maneira fantasiada e é utilizado para libertar o *uke* protagonista da responsabilidade no sexo: no princípio encontra-se relutante e defensivo, levando ao clímax da narrativa da história, onde o protagonista torna-se seguro e assume a responsabilidade pela sua própria sexualidade, deixando-se levar pelo prazer e pelo amor que sente por seu agressor. Os *uke* agredidos sexualmente não são estigmatizados pela sociedade, pois são amados por seus estupradores, mantendo sua integridade física. Sua inocência não é corrompida por esse ato de agressão, prega o *BL*, pois existe amor por trás da violência. Esse tipo de mangá se empenha em promover uma estética da pureza e inocência, mesmo quando retratando atos de sexo explícito e violento.

Histórias que terminam em suicídio são bastante populares no gênero. Quando finais trágicos são mostrados, a causa não é infidelidade ou traição, mas “a demanda cruel e intrusiva de um mundo inflexível.» (THORN, 2007) Os casais do *BL* enfrentam problemas relacionados com a sociedade e seus tabus e, não podendo viver seu amor plenamente nesse contexto, buscam na morte a saída para poderem viver o amor eterno numa possível pós vida.

No *BL*, mesmo os enredos de teor mais sério pouco ou nada têm a ver com a realidade de uma relação homossexual, pois, como dito anteriormente, geralmente o personagem passivo age, pensa e fala como uma heroína *shojo* presa num corpo masculino.

Subversão ou heteronormatividade?

O sucesso e a proliferação do *BL* pelo mundo têm despertado certa atenção crítica, formando diferentes e contraditórias opiniões. O foco geral dessas discussões forma-se em torno da questão: em que espaço se encontra o *BL*? Ele é uma publicação de cunho homossexual ou é apenas uma reprodução de romances heteronormativos disfarçados de subversão?

O gênero vem crescendo em número de publicação e vendas em boa parte do mundo. Em alguns países fora do Japão, como o Brasil, por exemplo, o gênero é facilmente encontrado à venda em bancas de revista e em formato de DVD, entretanto, em outros lugares sua comercialização é estritamente proibida.

Na década de 90, na China, o *BL* se tornou muito popular, atraindo a atenção da mídia. Essa se posicionou de maneira negativa, concentrando todo seu foco sobre o desafio e o atentado que esses mangás representavam à “hegemonia heterossexual”. Devido a todo esse alarde de cunho homofóbico, qualquer publicação e distribuição de *BL* são consideradas ilegais na China continental. Em 2001, uma onda de pânico moral também se alastrou pela Tailândia, onde o *BL* (e qualquer outra forma de divulgação de romance com insinuação homossexual) foi rotulado como influência negativa em boa parte das redes de televisão. Segundo Suzuki (1999, p.246), “até mesmo no Japão, a leitura do *boy’s love* não é algo que os pais encorajam», sendo que algumas editoras aconselham todos os pais que tiveram preocupações sobre suas obras a lê-los para não ocasionar “incidentes futuros” (1999, p.246). Em 2008, a biblioteca pública da cidade de Sakai, no Japão, decidiu parar de comprar *boy’s love* e *yaoi*. Os títulos que a biblioteca já dispunha foram mantidos em uma coleção restrita, a qual somente leitores maiores de idade têm acesso. O ato gerou debate: por um lado houve protesto contra a remoção e restrição ao acesso, sendo considerado como uma forma de discriminação sexual; por outro, os meios de comunicação atacavam o *BL* e apoiavam a iniciativa da biblioteca, afirmando que material sexual não deveria ser disponibilizado para menores. Ao final das discussões, a biblioteca de Sakai resolveu recolocar as obras *yaoi* em seu acervo público e irrestrito. Alguns grupos festejaram a resolução, considerando-a como uma vitória importante para os defensores da liberdade de expressão e da luta contra a homofobia.

Ponto interessante é o fato de o *BL* possuir como público alvo mulheres adolescentes que, em sua grande maioria, são assumidas heterossexuais. Em geral, elas não veem o *BL* como militância gay. Muitas dessas garotas não veem as personagens como gays, mas sim como um

casal qualquer que se ama e possui uma relação de cumplicidade. Isso pode muito bem ser explicado pelos papéis sociais assumidos pelo *seme* e o *uke*: eles se comportam como qualquer casal heterossexual de contos de fadas. Com base nos estereótipos do gênero, autores como Welker (2006) têm questionado se o *BL* apresenta um padrão heteronormativo, pois, mesmo tendo corpos biologicamente masculinos, os papéis tradicionais de homem e mulher são representados e diferenciados através da natureza performativa do *seme* e do *uke*. Tais representações reiterariam os esperado desempenho e papel social atribuído a homens e mulheres no patriarcado.

Alguns estudiosos do comportamento de gays e lésbicas têm criticado como a identidade homossexual é retratada no gênero. No início dos anos 90, o ativista gay Masaki Sato criticou as autoras e o leitores de *BL* em uma carta aberta para o *fanzine* feminista *Choisir*. Sato reclamava que esse tipo de mangá não passava de mentira e ilusão, não fornecendo informações verídicas sobre a sociedade gay e promovendo uma imagem pejorativa dos homens homossexuais. Muitos outros ativistas clamavam que os estereótipos apresentados nesses mangás eram considerados “irreais e homofóbicos” (GRAVETT, 2004, p.80).

Uma nova onda de repúdio ao gênero se formava e a questão focava-se na pergunta: em todo o tipo de relacionamento afetivo é necessária a afirmação e a presença do papel dominador (masculino) e do submisso (feminino)? Assim, o *BL* foi, por muitos, taxado de sexista e instrumento de reprodução de valores patriarcais heteronormativos. Esse tipo de reclamação ocasionou um amplo debate envolvendo artistas e fãs do gênero, os quais argumentavam que o *BL* consiste em uma espécie de entretenimento para mulheres, não de material educacional para homens gays. E, principalmente, enfatizavam que as personagens *BL* não possuem a finalidade de representar “homens gays de verdade” (FUJIMOTO, 1991).

Outro ponto de divergência é a maneira como a sociedade e o universo onde as personagens estão inseridas são retratados. Enquanto nas publicações oficiais o mundo sempre é um lugar cruel e terrivelmente perturbador para o casal *BL*, é comum verificar nas histórias encontradas

nos *doujinshis*, a tendência a existir uma atmosfera homosocial amplamente libertadora, onde os rapazes possuem controle e não são julgados por se relacionarem uns com os outros, sendo até incentivados a perseguir seus objetivos.

Por outro lado outras fãs do gênero se defendiam alegando que as mulheres estariam desiludidas e entediadas com os relacionamentos homem-mulher, em que os papéis sexuais são muito ainda fixos. Para elas, as mulheres estariam cansadas de ser sempre o lado frágil do sexo. Thorn (2004) observou a complexidade do fenômeno e sugeriu que as fãs do *BL* estariam descontentes com “o padrão de feminilidade ao qual era esperado que aderissem e o ambiente social que não valida ou simpatiza com tal descontentamento”. O relacionamento *BL* proporcionaria um meio seguro para suas leitoras fantasiarem sobre sexo, sem ter que competir com nenhuma outra mulher.

Dessa forma, o *BL* seria um tipo de “rebelião” contra os homens, uma vingança em relação ao padrão de beleza fantasiado por eles – que conta com mulheres de seios e quadris fartos – pois no momento que os colocam como um casal apaixonados, lhes é negado o acesso a tal fantasia. Conforme Gravet (2006, p.84) é “o apelo do amor destinado à tragédia e de ver homens sofrendo”. Welker (2006) apontou que o *BL* seria um veículo de subversão que possibilitaria que as leitoras se libertassem «não apenas do patriarcado, mas do dualismo de gênero e da heteronormatividade”.

A veracidade e a intensidade dos romances descritos, seja nos *doujinshis*, seja nas histórias com personagens originais, despertam interesse e o consumo do gênero. Muitas garotas possuíam o hábito de ler mangás *shonen* antes de se interessarem por *BL*, e, conseqüentemente, tiveram sua primeira experiência de leitura do gênero através de *doujinshis* envolvendo personagens dos *shonen* que conheciam. Para essas leitoras, o *BL* constitui uma espécie de fantasia na medida em que o romance extrapola os limites dos laços de amizade, tornando-se algo mais concreto.

Butler (2008) ressalva que, mesmo podendo-se conceituar gênero como os “significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (p. 24). Segundo Simone de Beauvoir (1973), “o corpo é uma situação” (p.

38), uma superfície onde são inscritos significados culturais, o palco de muitos e variados processos de representação. Para os estudos de gênero, o corpo não determina os limites antecipados para a interpretação. Esses limites encontram-se tão somente no que Butler (2008) define como “imagináveis e realizáveis” (p.28) na cultura.

O gênero, portanto, não é um mero efeito da significação ou da linguagem. Aceitando a visão de que o conceito de sujeito só se faz inteligível em referência a um conjunto de discursos, práticas culturais, sociais e históricas, assume-se que esses fatores estão envolvidos na produção e reprodução dos sentidos refratados. Além disso, tais fatores participam da produção e reprodução de sujeitos marcados por gênero que os utilizam tanto como representações quanto como auto representações, como parte do processo de construção da identidade.

Decorre daí que, para se fazer uma análise representativa de gênero e identidade, é preciso entender o sujeito na concepção pós-moderna, isto é, como de natureza instável e fragmentada, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12). Esse sujeito construído histórica e socialmente não é gerado espontaneamente, mas é “uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade” (BUTLER, 2008, p. 209). Em outras palavras, cada sujeito é fruto de uma série de regras que o significam, o restringem e o adéquam à sua sociedade. E é somente na constatação desta repetição que pode haver subversão.

É nesse sentido de regras, disfarçadas como universalidade normativa, que muitas das relações de poder, mesmo que sutilmente, se revelam, dentre elas o imaginário obrigatório da coerência heterossexual. A reiteração dessa ideologia perpetua a condição sexista, reproduzindo a realidade estanque do feminino dominado e impotente.

Tomando gênero como performance não atrelado ao corpo biológico, o *BL* apresenta e reitera papéis tradicionais de gênero e corrobora com o ideal heteronormativo patriarcal. Nos mangás, os corpos são masculinos, apenas por convenção, pois os garotos de papel *seme* e *uke* apresentam e representam o ideal do mocinho e da mocinha, do protetor e do indefeso. E do amor incondicional que tudo supera.

Referências

- BEAUVOIR, S. **The second sex**. Nova York: Vintage, 1973.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FUJIMOTO, Y. (1991) The Meaning of 'Boys' Love' in Shjojo Manga. In NARUTA, Mizuta (ed.) *New Feminism Review* 2: 124-161
- GALBRAITH, P. **The Otaku Encyclopedia: an insider's guide to the subculture of cool Japan**. Tokyo: Kodansha, 2009.
- GRAVETT, P. **Manga: 60 Years of Japanese Comics**. Nova York: Harper Collins Publishers, 2004.
- _____. **Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos**. São Paulo: Conrad, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- LUYTEN, Sônia. (2002) **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Paulinas.
- McCLOUD, S. **Desenhando Quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels**. São Paulo: Makron Books, 2006.
- SATO, C. **Japop: o poder da cultura pop japonesa**. São Paulo: NSP, 2007.
- SUZUKI, Kazuko. (1999) **Pornography or Therapy? Japanese Girls Creating the Yaoi Phenomenon**. In Sherrie, Inness (ed), *Millennium Girls: Today's Girls Around the World* 234 - 278. Londres: Rowman & Littlefield

THORN, Matthew. (2004) **Girls And Women Getting Out Of Hand:** The Pleasure And Politics Of Japan's Amateur Comics Community. In Kelly, William (org.) *Fanning the Flames: Fans and Consumer Culture in Contemporary Japan* 169-186. Nova York: State University of New York Press.

WELKER, James. (2006). **Beautiful, Borrowed, and Bent:** 'Boys' Love' as Girls' Love in Shojo Manga Signs. *Journal of Women in Culture and Society* 31, nº3: page 830 - 858.

Docência feminina e negritude: pautas que se cruzam no corpo na efetividade da lei nº. 10.639/2003

Treyce Ellen Silva Goulart¹
Tiago Henrique Serafim²
Marcio Rodrigo Vale Caetano³

As identidades construídas em processos históricos, marcadas por trajetórias peculiares, estão atravessadas por pontos de intersecção entre o “eu”, o “nós” e os “outros”. É nesse cenário que, historicamente, o discurso produzido sobre as diferenças traduzidas em subalternidade tem sido denunciado pelos movimentos sociais. Essas denúncias, em uma dinâmica de retroalimentação constante, têm sido reverberadas pelos encontros e acordos internacionais assinados pelo Brasil, ao mesmo tempo em que, em âmbito nacional, têm influenciado na criação de políticas públicas afirmativas e de reparação. Tais atravessamentos estão tensionados no cotidiano a partir de relações de gênero, de sexualidade, étnico-raciais e de classe. Não diferente, a escola também se apresenta como espaço de tensão desses entrecruzamentos.

Dentre os acordos dos quais o Brasil é signatário, a Declaração construída a partir das discussões ocorridas na III Conferência Mundial

-
- 1 Acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande e Bolsista FAPERGS. Email: treyce.ellen@hotmail.com
 - 2 Acadêmico do curso de Artes Visuais - Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande. Email: tiagoh_serafim@hotmail.com
 - 3 Universidade Federal do Rio Grande. Email: mrvcaetano@gmail.com

de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, tem sido base de algumas políticas públicas de promoção da igualdade racial. Nesse documento, fica reconhecido que

a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (DURBAN, 2001,s/p).

Nesses termos, as reivindicações do Movimento Negro têm buscado visibilizar as consequências desse racismo, reconhecidas pelos países signatários da Declaração citada acima. Ao considerarmos a escola enquanto espaço em que se (re) produzem práticas e relações orientadas pelos valores hegemônicos em nossa sociedade, reconhecemos que nela, também, está presente o racismo, entre outras intolerâncias correlatas. Desdobram-se dos esforços em minimizá-los, as alterações implementadas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº. 9394/1996), sobretudo no que tange à Lei Federal nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e cultura negra nas redes de ensino fundamental e médio, pública e privada.

Ao completar onze anos da promulgação da lei, verificamos que é corrente entre professoras/es o discurso sobre a inexistência de recursos pedagógicos que possibilitem sua efetividade cotidiana em escolas da região do Cordão Litorâneo Sul do Rio Grande do Sul, principal reduto da população negra gaúcha. Nessa região, insere-se o município de Rio Grande, local de atuação do Programa de Extensão Comunidades – FURG (COMUF). O programa foi financiado pelo Programa de Apoio à Extensão do Ministério da Educação (PROEXT/MEC/SESu) – nos anos 2012/2013 – e desenvolveu atividades extensionistas junto a comunidades tradicionais, periféricas e distritais riograndinas. Dentre as ações desenvolvidas, cabe, no presente artigo, destacar o levantamento realizado a respeito da situação e da aplicabilidade das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008⁴ em Rio Grande e áreas distritais/periféricas. Para tanto, foram visitadas instituições de Ensino Fundamental nas seguintes regiões: Vila da Quinta, São José do Norte, Torotama, Ilha dos Marinheiros, Cidade de Águeda e bairro Bucchholz.

Além da análise dos livros didáticos, foram entrevistados professoras/es dessas escolas a fim de apreender quais seriam, segundo suas percepções, os entraves à efetivação das leis referidas anteriormente. Sendo assim, entre os 22 (vinte e dois) docentes participantes: 27% acreditavam ser o pouco conhecimento obtido nos anos anteriores por parte dos alunos, além da limitada/ausente disponibilidade de livros destinados às crianças e aos adolescentes sobre História e Cultura Afro-Brasileira; 50% das/os professoras/es afirmavam que os materiais didáticos que chegavam às escolas ainda possuíam uma visão eurocentrada, apresentando minoritariamente a trajetória e a colaboração dos povos negros e indígenas para a composição étnica e cultural do povo brasileiro; 14% das/os docentes atribuíam ao desinteresse em conhecer e debater a cultura negra por considerarem um saber de menor relevância frente ao currículo

4 A Lei nº. 11.645, instituída em 10 de março de 2008, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

padrão fornecido pela escola/Secretaria de Educação; 9% das/os educadoras/es apontavam a necessidade de maior número de formações continuadas que tratassem e aprofundassem a discussão sobre essas temáticas. A partir desses indícios, as iniciativas promovidas por um grupo de professoras - também sujeitos da pesquisa, cujos resultados foram transcritos acima e que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande/RS - sobressaíram-se por serem as únicas que declararam aplicar a Lei nº.10.639/2003. Assim, pareceu-nos relevante investigar sobre qual/quais indício/s essas afirmações estão embasadas e qual/quais seu/s prolongamento/s no cotidiano dessas educadoras no chão da escola.

Com esta pesquisa, ratificamos a predominância de discursos que atribuem, ainda, às/aos docentes negras/os a obrigação de implementar atividades de efetivação da Lei nº. 10.639/03. Em contraponto, os dados produzidos apontaram para a relação direta entre as trajetórias pessoais dessas educadoras - enquanto militantes ou mesmo engajadas nas temáticas de políticas inclusivas e afirmativas - e as ações desenvolvidas na escola de atuação. Daí emerge a investigação proposta aqui, a qual é reflexo dos resultados encontrados no levantamento sobre as produções em que os aspectos de gênero e raça foram aproximados à docência no banco de Teses e Dissertações da CAPES no qual foram encontrados poucos registros. Ao inserir as palavras-chave “professoras negras”, foram relacionados 11 (onze) resultados, dentre os quais somente 9 (nove) efetivamente eram afins à pesquisa aqui proposta.

De nossa parte, valemo-nos das narrativas que foram obtidas por meio de entrevistas em profundidade, enfatizando, em nossa investigação, os possíveis entrecruzamentos das identidades “mulher”, “negra” e “professora”. Por meio dessas inserções, observamos que as participações mantidas pelas professoras assumem configurações diversas e são interdidas em seus respectivos ambientes escolares. Sendo assim, questionamos os limites e as fronteiras identitárias e sua relação com os discursos alicerçados no androcentrismo e no racismo e que buscam, em última análise, destituir a autoridade epistemológica das docentes sobre os conhecimentos produzidos com o cotidiano da escola, cenário da investigação.

Problemáticas da (auto) representação: a fala das professoras

As docentes organizaram-se em agosto de 2006, a partir de um grupo de estudos. Antes da formação do grupo, trabalhavam com questões referentes à cultura africana, em separado. Nos dias de chuva, reuniam-se e realizavam atividades junto às turmas dos quintos anos na escola de atuação. Com o interesse pelo tema, a partir das experiências de cada uma, perceberam a necessidade de aprofundar teoricamente suas práticas pedagógicas e, assim, criaram um grupo de estudos. A realidade escolar lhes apresentou demandas e, nesse sentido, a prática junto aos educandos foi priorizada em detrimento de uma teorização frequente. Atualmente, as docentes, em seus cotidianos na escola, realizam atividades conjuntas e individuais, utilizando-se, para isso, de material didático (próprio ou cedido pela escola), vídeos e encenações. Em 20 de novembro de 2006, realizaram a primeira exposição em uma sala de aula com a presença de convidados que participaram nas atividades com as/os professoras/es da escola e oficina de Abayomi. Uma das principais atividades dos eventos organizados anualmente pelas professoras é o concurso para a escolha de uma menina representante do grupo, título disputado por concorrentes com estética afrodescendente. As professoras sublinham a definição desse pré-requisito como uma forma de valorizar e de representar positivamente as identidades do povo negro no âmbito geral e das crianças negras na escola.

Segundo Ana Célia da Silva (2011, p. 31), transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque, na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial, o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terão grande aproximação com o real. Na demarcação empreendida pelas professoras, apreende-se a tentativa de aproximação da representação social dessas meninas com o que é (re) produzido como real. Compreendemos, conforme nos aponta Hall (2012, p. 103-104), que a identidade é um

conceito em “rasura”, de caráter discursivo e excludente. No artigo “Quem precisa de identidade?” (2012), o autor o propõe, em constante processo de emergência e inversão, sobretudo no que diz respeito às disputas conceituais entre racionalistas e pós-modernistas. Assim, em um esforço dialógico busca, no conceito de identificação (ênfatisando o caráter discursivo e excludente da identidade), a possibilidade de refletir sobre o sujeito em diáspora em busca de correspondência com certo passado histórico. Dentre esses sujeitos, localizamos as professoras negras, que se apoiam sobre os recursos da história, da cultura e da linguagem a fim de produzir não aquilo que somos, mas o que nos tornamos, sobretudo, a decisiva influência desempenhada pela forma como somos representados na maneira como nos representamos.

Entretanto, há questões a serem tensionadas sobre esse concurso de seleção da representante do grupo, principalmente no que denuncia a escolha do termo “afrodescendente”. Foi relatado pelas professoras o episódio em que foi eleita uma garota cujos traços faciais não a caracterizavam como uma pessoa negra. Esse fato provocou reações adversas na comunidade escolar que criticou fortemente a decisão das docentes:

Ela era mestiça, sabe? Ela era... se tu olhasse para ela tu não diria que ela era negra. Só que, quando ela foi fazer a inscrição, ela falou que ela era afrodescendente. Ela se auto declarou afrodescendente. Só que daí ela ganhou. E quem estava participando do evento começou a dizer “Mas essa gurria não representa o povo negro.” Daí deu uma polêmica, só que ela se autodeclarou, o que a gente ia fazer? (Professora R.M)

Ainda sobre as intencionalidades para realização do concurso, a mesma docente afirma:

[É] Para ressaltar a beleza negra. Porque o que acontece, né, nos concursos de beleza ou não

participam negras, porque tu tem aquela ideia estereotipada de beleza. Então, as mulheres negras ou as meninas negras nem têm coragem de se inscrever porque “Ah, eu não vou ganhar, porque geralmente o meu perfil nunca ganha”. Então nossa intenção é realmente exaltar a beleza negra. Até algumas meninas que não são afrodescendentes perguntam se podem participar e a gente explica. A gente não está discriminando, só que, para representar o nosso grupo, tem que ser afrodescendente. Se reporta ao caso dessa menina aí, dependendo, em alguns momentos, ela não vai se declarar afrodescendente, mas como ela queria participar do concurso, essa primeira que foi, e aí ela se autodeclarou, entendesse? E daí ela até tinha uns traços assim... ela era uma morena, cabelos longos, pretos, tá. Ela não tinha traços fortes afrodescendentes, entendeste? Só que, claro, a gente não fez um estudo a fundo, mas eu acho que ela tinha alguma coisa, mas tu olhava pra ela assim num primeiro momento e tu não dizia “Ah, ela é negra” olhando para ela “Ah, ela é branca.” Mas algum traço ela tinha e naquele momento ela se declarou e a gente aceitou. Mas o objetivo do concurso é realmente esse: exaltar a beleza negra (Professora M.B).

Tais colocações, em um primeiro olhar, se apresentaram como contraditórias. De que forma, se o concurso é realizado a fim de enaltecer a beleza física (o fenótipo) dessas estudantes, como se torna aceitável/ justificável a escolha de uma pessoa que não apresente o estereótipo esperado? Essa aparente contradição nos leva a refletir, com Cuti, que

[...] palavras iniciadas pelo prefixo “afro” não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra negro. Esta diz de pronto, sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Variações nesses itens são infinitas. “Afro” não necessariamente incorpora tal fenótipo sobre o qual incide a insânia branca do racismo. Branca porque é dos brancos. Um “afro” pode ser branco. Há milhões deles. No ‘afro’, o fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico se tem estabelecido e o sutil combate à palavra “negro” vem se operando, pois ela não encobre o racismo, e, além disso, lembra reivindicação antirracista. (CUTI, 2012, p.15)

Por conseguinte, ao desconsiderar o caráter político da escolha do termo “afrodescendente” em detrimento da palavra “negro/a”, o relato da professora incorpora e reproduz, involuntariamente, o jogo semântico-ideológico mencionado por Cuti (2000). Ao mesmo tempo em que compreendemos que as raízes do racismo se espraiam no processo histórico e estão fortemente localizadas nas teorias racialistas do século XIX, consideramos que, apesar dos pontos de vistas diversos, tinham o mesmo objeto: como lidar com o “problema” da mestiçagem no Brasil frente à urgência de uma identidade nacional (MUNANGA, 1999). Assim, reconhecemos a complexidade do sistema racista no qual estamos inseridos, todavia, não nos permitimos considerar que o aspecto fenotípico seja irrelevante para a compreensão das especificidades do racismo brasileiro.

Prática docente e interdições no chão da escola: entraves e limites

Ainda que as professoras não se coloquem enquanto feministas, é possível apreender, na potência de suas ações, signos de práticas sororianas⁵ na manutenção do Grupo. Quando mencionadas as dificuldades/entraves que, para elas, foram predominantes durante os anos de atuação, duas falas são paradigmáticas:

Eu, escondida aqui desse lado, porque tinha que ser escondido, tudo tinha que ser escondido porque as pessoas eram meio rebeldes, eu fazia alguma coisa sim...sempre gostei dessa questão...da Lei de Inclusão. Aí fazia alguma coisa escondida. Escondida bem, eu a minha turma e as minhas mães. Eu colocava as minhas mães dentro da sala, falavam de mim à vontade, falavam, falavam mal de mim e eu ia andando. Aí depois, quando eu fui para os quintos anos que eu comecei com ela. Eu “Ah, vamos, não sei quê...” daí ela veio com os estudos sociais vinha bem ao encontro...falando bem dessa questão... das questões raciais (Professora M.B).

Chama a atenção a utilização das sentenças “eu, escondida”, “tinha que ser escondido”. Aproximadas as falas sobre o caráter transgressor e resistente dos encontros – ocorridos somente nos dias de chuva,

5 O conceito “sororidad” (ou sororidade) se refere a uma nova experiência intelectual e política entre mulheres que pretende se materializar em ações específicas contra a opressão sexual. Aqui recorro à palavra “sororidad” como recurso político em oposição à história da palavra fraternidade, fortemente marcada pela lógica rousseaniana. Entretanto, amplo o entendimento do conceito para convidar outros coletivos de sujeitos que também buscam destituir a lógica de governo da fraternidade branca, judaico-cristã, burguesa e heterossexual que governou a cidadania na modernidade.

planejados a partir de conversas nos “bastidores” dos corredores da escola – fica esclarecida a fragilidade das posições ocupadas por essas professoras que, trabalhando em separado ou não oficialmente, viviam, apesar de “serem soberanas dentro da sala de aula”, o medo de que suas atividades fossem interrompidas a qualquer instante em decorrência de alguma mudança de gestão ou mesmo pela pressão de outros membros da comunidade escolar. Em contraponto, também localizam os momentos difíceis, as memórias e os significados atribuídos a ela, da fase em que uma das componentes do grupo estivera afastada devido a problemas de saúde e outra por uma perda na família.

Não foram seis [meses]. Nós paramos e aquilo para mim foi bem complicado. Pelos problemas de saúde que eu estava, precisamos parar a questão. Mas depois nós voltamos com tudo. Deixaram nosso cavalo andar. Em 2006. Logo no início. Não tinha como conciliar. Em questão da gestão, a equipe diretiva, quanto mais eu converso com as pessoas, eu acho que a nossa escola, mesmo que não chegue naquela de como está bom de ser feito. Mas então, a abertura. Elas confiam no nosso trabalho, nas coisas que a gente pensa em fazer. Agora mesmo, sexta feira, tem festa em todas as instâncias da escola. “Ah, vou lá na festa tal,...” A gente sabe que sempre, de uma maneira ou de outra, sempre foi a coisa diferente. Mas elas oferecem o espaço. Em outras escolas tem que ficar pedindo pelo amor de Deus para deixarem. Por que aqui, no caso, se tem a resistência dos colegas, mas a gente consegue fazer, porque a direção nos dá o espaço. Se fosse esperar pelos colegas e se a direção também não deixasse... (Professora M.B)

Ao sublinhar esses pontos, a docente nos sinaliza, enquanto potencialidade para a existência/manutenção/empoderamento desse grupo, o encontro dessas três mulheres negras, os pontos em que suas práticas assumem caráter político e pedagógico no âmbito da escola. Assim, de um lado, consideramos suas práticas enquanto sororianas⁶. Apesar da complexidade desse etéreo conceito, seus possíveis significados tomam forma com os enunciados das docentes que, ao reconhecerem na “outra” parte do que significa o ser “eu” (professora, mulher, negra) estabelecem relações não entre irmãos, e, portanto, fraternais, mas guiadas por uma alternativa possibilidade de relação. De outro, as configurações das redes construídas assemelham-se àquilo que Chela Sandoval, (*apud* HARAWAY, 2000) chama de “consciência de oposição”. Esta seria um novo modelo de identidade plenamente político, embasado no estabelecimento de afinidades, aparentando essas mulheres negras “não por sangue, mas por escolha”. Sob esses pontos de vista, consideramos que as relações interpessoais que interpelam e são interpeladas os/pelos cotidianos dessas educadoras ressignificam, na prática, o caráter político e propositivo do feminismo da mulher negra.

Outras narrativas das professoras retratam a progressiva conquista do respeito no espaço escolar por parte dos colegas e gestores. No que tange à sua escola de atuação, o quadro é formado por outras/os docentes negras/os, entretanto há resistência e discursos que buscam negar ou deslegitimar o racismo instituído:

a gente até já escutou...que não existe [racismo], não tem por quê...”Ah, por que mostrar, por que só essa cultura?” Até teve uma professora, louca de branca, disse que ela também, até nós conversamos sobre isso... também era discriminada. Então tá, se tu é discriminada, então vai fazer

6 Segundo o dicionário de língua portuguesa, Houaiss (2001, p. 2612), sóror é “s.f. forma de tratamento us. Para freiras professoras, soror, irmã, madre, madre.” Ainda do latim “soror, õris irmã, parente de sangue, companheira; gêmea.”

o teu grupo. Porque, qual é... eu não sei se tu conseguiu ver qual é a mensagem desse nosso trabalho. E as gurias, tem muitas pessoas que ainda não viram. É mostrar a beleza, a cultura, não é ficar pobrezinho, coitadinho, sou infeliz porque sou... Não. É mostrar. É a valorização de um povo guerreiro. Esse seria o nosso trabalho. Nos baseamos nisso aí. (Professora M. B.)

É nesse sentido que, para refletir sobre uma escola onde o que mais se tem é professor negro, contribuem os debates referentes à “ideologia do recalque”, a qual: “[...] identificando a ação dos estereótipos e preconceitos na construção de uma representação que, uma vez internalizada, conduz a um processo de autorrejeição e rejeição ao seu assemelhado étnico-racial, respectivamente” (SILVA, 2011, p 18). Portanto, acreditamos, com Gomes (2012), que as identidades devem ser potencializadas, problematizadas e interrogadas a fim de que possamos rumar para uma igualdade social atravessada por uma problematização e incorporação da diversidade, sem, contudo, naturalizá-la dentro e fora da escola. É preciso questionar mesmo os estereótipos sobre “o/a negro/a” “a cultura negra” vez que, ao se utilizarem os termos no singular, procede-se a uma cristalização. Ao mesmo tempo, colocamos em suspenso a utilização da palavra diversidade que, direta ou indiretamente, localiza nesse “outro”, criado a partir da norma, o “desvio”, a “diferença” enquanto legítima o lugar ocupado pelo primeiro como patamar a ser alcançado por todas/os.

Encaminhamentos

As docentes têm se utilizado da História, da Cultura e da Linguagem para promover a identificação e a mudança na forma como a população negra é representada nos espaços escolares. Quando retornamos às suas falas, interrogando-as, buscando as intersecções entre “gênero”, “raça” e “classe”, certas fronteiras nos parecem difusas. Talvez

pelo fato de que a relação com uma das pesquisadoras antecederesse mesmo aos contatos para a pesquisa de 2013, talvez porque, com ela, houvesse o mútuo reconhecimento enquanto negras mulheres. Em momento algum, enquanto o gravador esteve ligado, as docentes demarcaram essas identidades enquanto fixas, uma predominando sobre a outra.

De fato, durante as horas de entrevistas transcritas e analisadas, a princípio, somente as questões ligadas à prática docente e/ou ao pertencimento racial - mais ou menos interpeladas pelas interdições de pais, colegas e gestão da escola em que as educadoras promovem suas atividades - foram predominantes no dito registrado. Entretanto, ao invés de atentar para o dito, neste momento, escolhemos metodologicamente refletir sobre os entornos do discurso sobre e sobre as confissões que fugiram ao registro do gravador. Estas nos apresentam as “rasuras” (HALL, 2012) e nos permitem pensar o quanto as identidades dessas negras mulheres professoras têm de contradições, parcialidades e estratégias. Assim, ao nos atermos novamente sobre tais discursos, aproximamo-nos do que Haraway aponta, quando afirma que,

Depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são social e historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base da crença em uma unidade “essencial”. Não existe nada no fato de ser “mulher” [ou de ser negra]⁷ que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – “ser” mulher. Trata-se ela própria de uma categoria complexa, construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis. A consciência de classe, de raça ou de gênero é uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais

7 Grifo nosso.

contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (HARAWAY, 2000, p. 52).

Ao fugir de hierarquizações apressadas, orientamos nosso olhar para as ações dessas educadoras, para o fato de que “a luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir de outro ponto de vista” (HARAWAY, p. 51, 2000). A partir dessas desconstruções, incertezas e encruzilhadas identitárias, é que (re) encontramos as professoras-sujeitos dessa pesquisa. E, ao encontrá-las, percebemos suas ações enquanto políticas, como possibilidades de tomada de posse desses códigos⁸ que, historicamente, marcaram-nas como “outras”, como “problemas”.

Referências

CUTI, Luiz Silva. **Quem tem medo da palavra negro?** Belo Horizonte: Mazza Editoras, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Set 2012, vol.33, no.120, p.687-693.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologias do ciborgue – as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

8 HARAWAY relaciona estes códigos principalmente à escrita, mas podemos considerar aqui a prática docente dessas professoras e o espaço escolar em si, uma vez que é local de (re) produção (e também combate) de “verdades” normatizantes.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

O que há além do beijo gay: *glee* como um espaço de crítica à heteronormatividade

Felipe Viero Kolinski Machado¹
Ronaldo Cesar Henn²
Christian Gonzatti³

Glee e a descoberta: a sexualidade interpretada através da música

*Hit me with the worst you got and knock me down
Baby, I don't care
Keep it up and soon enough you'll figure out
You wanna be
You wanna be
A loser like me
A loser like me
Loser Like Me⁴*

- 1 Jornalista (UFSM), mestre e doutorando em Ciências da Comunicação (UNISINOS), integrante dos Grupos de Pesquisa Estudos em Jornalismo e Laboratório em Investigação do Cibercontecimento (LIC) e bolsista CAPES. E-mail: felipeviero@gmail.com
- 2 Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo, professor pesquisador do Programa de Pós Graduação em Comunicação da UNSINOS e Coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Investigação do Cibercontecimento (LIC). E-mail: henn@unisinos.br.
- 3 Graduando em Comunicação Social- Publicidade e Propaganda (UNISINOS), Bolsista de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Investigação do Cibercontecimento (LIC) E-mail: christiangonzatti@gmail.com
- 4 Performance da canção *Loser Like Me*, exibida no décimo sexto episódio da segunda temporada de *Glee*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gIvleB5fF78>. Acesso em: 21/05/15

Com a promessa de não ser um novo *High School Musical*, a série *Glee* estreou em 19 de maio de 2009, tendo seu fim em 2015. Criada por Ryan Murphy, a comédia-drama-musical inovou por trazer, para o canal Fox e para uma audiência adolescente/jovem, uma trama cujas personagens centrais, e não secundárias, fossem gays, lésbicas, bissexuais, emigrantes, deficientes, bulímicos, dentre outras identidades, assim como essas, estigmatizadas (GOFFMAN, 2008). A elevação dos *losers*⁵ gerou uma febre, especialmente entre o público alvo, resultando em uma série derivada (*The Glee Project*), em uma turnê mundial, em um filme 3D e em diversos álbuns com músicas dos episódios (algumas das quais são aqui utilizadas como epígrafes).

A identificação com as personagens, importante de se salientar, é um dos aspectos que contribuiu para o sucesso do programa⁶. Já no episódio piloto, há uma cena em que Kurt (Chris Colfer), primeiro homossexual apresentado na série, é jogado em uma lixeira por seus colegas de escola, que pertencem ao time de futebol, salientando as agressões as quais o garoto é continuamente submetido tendo em vista a sua orientação sexual. Inicialmente não tendo sua homossexualidade assumida, Kurt retrata, especialmente nessa fase, o processo de amadurecimento e de descoberta sexual. Mediante respostas positivas por parte do público (sempre presente via redes sociais e páginas de discussão específicas), a série abriu, inclusive, espaço para que novas personagens gays integrassem o enredo e, além disso, para que Kurt desenvolva-se

5 *Losers*, ou perdedores, em inglês, faz referência ao grupo em questão, aos alunos que, não sendo populares no contexto da série, são marginalizados. Depois, na performance *Loser Like me*, apropriam-se do termo e o ressignificam positivamente, trazendo o “L” na testa (formado com os dedos indicador e polegar) como algo que os reúne e os valoriza.

6 Muitas crianças e adolescentes identificaram-se com os perfis mostrados em *Glee*, discutindo, através da série, questões importantes no que tange aceitação das diferenças e formas de vivenciá-las. Depoimentos exibidos no filme *Glee: The 3D Concert Movie* (trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0edK6P1XrgY>. Acesso em 21/05/15) ou mesmo em blogs, tais como o de Amelia, que conta a paixão de seu filho, de seis anos, pelo ator que interpreta Blaine (disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/Amelia/>. Acesso em 21/05/15), ilustram alguns desses pontos.

um protagonismo pareado com a personagem principal da série, Rachel Berry (Lea Michele).

De maneira geral, *Glee* está centrada na busca das personagens, mais do que por inclusão, por uma crítica aos diversos padrões (de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe social, de tipo físico) que assinalam seus corpos. Embora o enredo, no início, seja amarrado através de Rachel, uma garota judia, irritante, manipuladora, odiada por quase todo o colégio e com o sonho de se tornar uma grande estrela da *Broadway*, pouco a pouco outros laços vão sendo formados e novas teias e casais vão surgindo, mediante, inclusive, solicitações do público. É o caso de Brittany (Heather Morris) e Santana (Naya Rivera). Inicialmente mostradas como melhores amigas, as meninas passaram a ser um casal na segunda temporada, devido a pedidos dos fãs. A interação permitida pelas redes sociais é um dos fatores que traz este caráter mais participativo ao programa. Nesse sentido, foi criado inclusive um nome que define o *fandom*⁷ do musical, os *Gleeks*⁸. E, dentro desse grupo, há diversas ramificações, tendo em vista a preferência/torcida por determinado casal, que seriam os chamados *ships*, o que geraria múltiplas possibilidades de significação/ressignificação das histórias, dando a ver outras tantas complexidades. Sobre essa questão, por exemplo, se a preferência for pelo casal protagonista, Finn (Cory Monteith) e por Rachel, trata-se de um *Finchel*. A apropriação destas denominações, originárias nas redes, pelos fãs, ganhou espaço dentro do próprio enredo da série, sendo comum menções a elas (caso de episódio denominado *Furt*, apontando a fraternidade de *Finn* e *Kurt*). Vale, também, destacar *ships* como *Faberry*, que, com grande força entre os fãs, colocam a personagem Rachel como casal de sua arqui-inimiga, Quinn Fabray (Dianna Agron) (que, na série, levanta questões sobre a gravidez na adolescência).

As discussões sobre sexualidade e homofobia ganharam mais espaço na série com o início da segunda temporada, em 21 de setembro

7 *Fandom* corresponderia ao coletivo de fã. A palavra seria resultado da reunião dos termos *fan* e do sufixo de *kingdom*. Sobre a questão, ver Amaral e Monteiro (2013).

8 <https://www.facebook.com/Gleeksaremybestfriends?fref=ts>. Acesso em 21/05/15.

de 2010. Karofsky (Max Adler), então principal agressor de Kurt, torna-se mais relevante no enredo e passa a atormentá-lo de maneira ainda mais agressiva. A maior polêmica (até então) surge quando é anunciado que no sexto episódio, *Never Been Kissed*, haveria um beijo gay, justamente entre o menino homossexual e o menino homofóbico. Protestos de setores conservadores dos Estados Unidos tentaram impedir a continuação da série, acusando-a de apologia à homossexualidade. Neste mesmo episódio surge Blaine (Darren Criss). Gay, estudando em uma escola livre de preconceitos, a *Dalton Academy*, o garoto entra na série como um amigo de Kurt, que o ajudaria a enfrentar os preconceitos da sociedade, recebendo-o no novo colégio. Atendendo aos pedidos do público mais uma vez, entretanto, ambos passam a formar um casal, tornando-se ainda mais importantes na trama. Um beijo entre os dois também foi apresentado na mesma temporada.

Com o final da segunda temporada, *Glee* iniciou a sua turnê mundial, que em muitos países teve direito a beijos protagonizados por Kurt e Blaine, Santana e Brittany. Ainda no mesmo período foi anunciada a criação do *The Glee Project*, um reality show que escolheria dois novos integrantes da série, levando em conta suas histórias de vida, as quais seriam base para o desenvolvimento do enredo. Dos doze participantes, quatro foram escolhidos para participar da série, dentre eles, Alex Newell, de 21 anos. Seu “fator *Glee*” está presente no fato da personagem perceber-se como uma garota. As performances de sua personagem, Wade/Unique (Unique é citado como o alterego de Wade, uma vez que no início da trama a personagem adota o vestuário feminino apenas em suas apresentações no palco o que, depois, vai sendo levado para espaços também cotidianos, discutindo, então, a transexualidade) agradaram o público e na quarta temporada de *Glee* ela torna-se uma das personagens fixas da série.

A terceira temporada, iniciada em 20 de setembro de 2011, trabalhou com temas que criaram muitas controvérsias. Com a inserção de Blaine no núcleo principal, e sua entrada no *New Directions* (clube do coral do qual participam as personagens), o programa passou a ter um casal gay fixo. A temporada também marca o desenvolvimento do

romance lésbico entre Santana e Brittany. O sétimo episódio, *I Kissed a Girl*, marca o drama enfrentado pela personagem interpretada por Naya Rivera. Neste ponto, diferente do que ocorreu com Kurt, não há uma aceitação familiar por parte da avó da personagem. Fica claro que Santana, notadamente uma pessoa amarga, buscava apenas aceitação. Outro ponto forte, que demonstra essa busca por liberdade, consiste na tentativa de suicídio por David Karofsky, antes agressor de Kurt, agora apaixonado pelo menino. Enquanto Blaine canta *Cough Syrup*, da banda *Young the Giant*, Karofsky sofre bullying e tenta se enforcar. Sendo socorrido pelo pai, ele passa a contar com ajuda de Kurt para se aceitar enfrentar a discriminação.

*If I could find a way to see this straight
I'd run away
To some fortune that I should have found by now
I'm waiting for this cough syrup to come down,
come down
Cough Syrup*⁹

O final da temporada marca a vitória nacional na competição de corais do clube New Directions. Sobre essa questão ainda é interessante destacar que os casais são mostrados sempre lado a lado nas performances finais, heterossexuais e gays, salientando que formam um par, independente de suas orientações sexuais.

A quarta temporada, que estreou em 13 de setembro de 2012, marcou o acréscimo de uma nova locação (Nova York, por ocasião da mudança de Kurt e de Rachel) e a inserção da personagem Wade/Unique como fixa na série, sendo que, ao longo da temporada, Wade vai dando lugar somente à Unique, passando a assumir, assim, a sua identidade de gênero. Trouxe, ainda, a paixão de Blaine por Sam (Chord Overstreet),

9 Performance da canção *Cough Syrup*, original da banda Young The Giant, exibida no décimo quarto episódio da terceira temporada de Glee. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JdfuhAoA_9M Acesso em 21/05/15

um heterossexual, e a relação sexual entre Santana e Quinn, heterossexual que se envolve com a amiga por curiosidade em experimentar uma relação com outra mulher.

A quinta temporada manteve a participação ativa dos personagens homossexuais, incluindo maior espaço para o casal Kurt e Blaine, tendo inclusive sido marcada por um pedido de casamento, a partir da lei que garantiu esse direito. A dupla acabou tornando-se o casal principal da série devido a morte do personagem Finn Hudson, par de Rachel Berry, por ocasião do falecimento do ator Cory Monteith.

Na sexta e última temporada, Santana e Brittany protagonizam um casamento duplo ao lado de Blaine e Kurt. Nas últimas cenas, os anos passam e mostram que Rachel, agora uma estrela de *Hollywood*, está grávida do filho de Kurt e Blaine (aqui, vale salientar que os óvulos fertilizados foram doados por Quinn, demonstrando, mesmo que indiretamente, a vontade dos *shippers Faberry*), o que ela considera uma forma de agradecer a todos os anos de amizade com o casal. *Glee* termina, enfim, como uma série aberta à diversidade, importante por desenvolver debates em torno de questões de gênero e de sexualidade com a simplicidade e a leveza de qualquer outra série adolescente/jovem. É possível, assim, recorrer a uma fala de Sue Sylvester (Jane Lynch), professora que atormentou todos os membros do *New Directions* durante anos, e que marca a última cena da série.

É preciso ter muita coragem para olhar ao seu redor e ver o mundo, não do jeito que ele é, e sim, do jeito que ele deveria ser. Um mundo onde o *quaterback* vira melhor amigo de um gay e onde a garota do nariz enorme acaba indo para a Broadway. *Glee* é sobre imaginar um mundo assim, e sobre encontrar a coragem para abrir o seu coração e cantar sobre isso. Isso é *Glee*... E hoje penso ser a coisa mais corajosa que alguém pode fazer¹⁰

10 Transcrição, e tradução, de parte do discurso mencionado, exibido do episódio treze da sexta temporada de *Glee*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Brfd13Tphk>. Acesso em 21/05/15.

Das identidades e das diferenças ao *queer* como ação política e teórica

*No matter gay, straight or bi
lesbian, transgendered life
I'm on the right track, baby
I was born to survive
No matter black, white or beige
chola or orient made
I'm on the right track, baby
I was born to be brave
Born this way*¹¹

Indo ao encontro de Stuart Hall (2000), a partir do senso comum, a identificação poderia ser percebida meramente como o reconhecimento de alguma origem ou traço semelhante, o que geraria a aproximação dos sujeitos em torno em de uma questão relativa à solidariedade e à fidelidade, por exemplo. Seria como dizer, então, que se trata de uma semelhança, a qual geraria empatia.

Baseando-se em uma perspectiva althusseriana, Hall (1995 apud HALL, 2000, p. 112), mais uma vez, compreende, para além disso, as identidades como sendo os “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. A identidade, então, não seria encarada como algo já dado, mas como um processo, um eterno movente, um devir. Assumir uma identidade de gênero ou de sexualidade, assim, por exemplo, corresponderia, pois, à aceitação do chamamento e da interpelação feitos pela ideologia, os quais se materializariam via discurso.

Mais do que o resultado de processos que assinalam uma unidade e uma mesmidade sem costuras que a tudo inclui, todavia, as identidades

11 Performance da canção Born this way, originalmente de Lady Gaga, exibida no episódio dezoito da segunda temporada de Glee. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=15QAqfoDNPg> Acesso em 21/05/15.

e as diferenças seriam relativas à exclusão. A delimitação daquilo que se é ou, tão importante quanto, daquilo que não se é, consiste em um processo mais complexo do que pode parecer em um primeiro instante.

As concepções de Judith Butler (2002) são, portanto, de grande relevância. Ao perceber o sexo como parte de uma prática que, inscrevendo-se nos corpos dos sujeitos, os governa e os controla, sendo desde sempre de uma instância normativa, Butler (2002) discute como suas normas regulatórias atuam em um sentido de corroborar para a delimitação de um imperativo heterossexual.

Nesse sentido, afirma que aquilo que é de fora, que não corresponde ao que é englobado pela norma vigente – as práticas não heterossexuais, no caso – é tomado como um exterior que é digno de repulsa mas que, por outro lado, é constitutivo daquilo que é da ordem do adequado e do hegemônico. Tratar-se-ia, pois, de uma oposição binária, na qual um elemento seria não só o contrário, mas também aquilo que dá forma ao outro. Nesse jogo, conforme ensina Butler (2002), é estabelecido por quais corpos se merece chorar. E por quais não se merece. As recorrentes agressões, físicas e verbais, contra personagens homossexuais na série *Glee*, aqui analisada, dizem desse exterior percebido como abjeto (KRISTEVA, 1982). É a repulsa tida em relação à orientação sexual de Kurt e a perseguição a partir daí proveniente, por exemplo, que faz com ele, em dado momento, deseje mudar de escola, assim como é o mesmo que faz com que Karofsky tente se suicidar. Corpos específicos que, por possuírem traços estigmatizantes, por comporem identidades deterioradas, não geram empatia, perturbam e parecem, aos olhos de quem os agride, terem menos peso.

*I am beautiful no matter what they say
Words can't bring me down
I am beautiful in every single way
Yes, words can't bring me down
So don't you bring me down today*

*Beautiful*¹²

Ao afirmar ser bonita, independentemente do que os outros diziam, e enquanto era acompanhada pelos demais membros de *Glee*, pelas líderes de torcida e pelos alunos da *William McKinley High School*, Mercedes (Amber Riley) objetiva ressignificar aqueles traços que a separariam dos demais, que a estigmatizariam.

Em face dessa discussão, torna-se pertinente recuperar aqui parte das reflexões de Goffman (2008) acerca do estigma. Ainda na Grécia Antiga, em sua acepção clássica, o estigma fazia referência às marcas que expunham uma condição negativa acerca do sujeito que as possuísse. Contemporaneamente, não muito diferente, referir-se-ia àqueles atributos depreciativos relacionados a alguém, a partir de algo que é pejorativamente percebido pelo coletivo.

Indo ao encontro do que propõe Goffman (2008), torna-se possível perceber três tipos de estigma claramente distintos. As abominações do corpo (1), que fariam referência às deformidades físicas; As culpas de caráter individual (2), nas quais se situariam questões ainda consideradas relativas às posturas dos sujeitos, tais como orientação sexual desviante da norma ou outras posturas socialmente mal vistas; E os estigmas tribais de raça, nação e religião (3), os quais poderiam “contaminar” toda uma linhagem.

O cadeirante e a gorda, os homossexuais, bissexuais e transgêneros, os imigrantes e os sujeitos não brancos, todos presentes em *Glee*, seriam, portanto, esses sujeitos estigmatizados, “anormais”, esses corpos estranhos (LOURO, 2004) que perturbariam o sistema, por colocá-lo em perspectiva. No contexto da escola do interior de Ohio, seriam os párias que, subjugados pelos garotos do futebol e pelas meninas da torcida, buscariam refúgio no coral e na figura de um professor que os acolheria. Das raspadinhas jogadas cotidianamente em seus rostos, passam a

12 Performance da canção *Beautiful*, originalmente de Christina Aguilera, exibida no episódio dezesseis da primeira temporada de *Glee*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UUTgeU13atk>. Acesso em 21/05/15.

participar de competições a nível local e nacional e, reunidos, dão novos sentidos àqueles traços que primeiramente os excluía. Ao cantarem que, um dia, todos queriam ser perdedores como eles e ao conferirem um sentido positivo ao “L”, formado com o polegar e o indicador, e posicionado sobre o rosto, os *gleeks* afirmam que o esquisito pode ser legal. E que há lugar para eles. Algo muito semelhante ao que fará o movimento *queer*: tomar a palavra e, via utilização e ressignificação de um termo pejorativo, produzir novas possibilidades de sentido.

*It makes no difference if you're black or white
If you're a boy or a girl
If the music's pumping, it will give you new life
You're a superstar,
Yes that's what you are, you know it
Vogue*¹³

O *queer*, tanto em uma acepção política quanto teórica, surge como movimento crítico, avesso a uma ordem sexual que separa sujeitos e que segrega indivíduos, gerando a experiência a injúria e da abjeção. Suas origens relacionam-se à contracultura e aos anseios dos novos movimentos sociais, então nos anos sessenta do século XX.

Os movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos, o movimento feminista de segunda onda e o movimento homossexual trazem novas demandas, solicitam do governo e da sociedade novas posturas e requerem diferentes olhares sobre questões que vinham sendo silenciadas (MISKOLCI, 2012).

Igualmente, a epidemia de AIDS, que tomou o mundo nos anos oitenta e, em especial, a postura conservadora assumida pelo governo Reagan, nos Estados Unidos, passou a exigir posturas mais radicais por parte daqueles sujeitos que, contaminados ou não, por serem

13 Performance da canção *Vogue*, originalmente de Madonna, exibida no episódio quinze da primeira temporada de *Glee*. Disponível em: <http://www.movieweb.com/tv/TEujazywNfq6xz/vogue> Acesso em 21/05/15

homossexuais, passaram a ser ainda mais excluídos. O termo *queer*, que em inglês refere-se a um xingamento (significa estranho, esquisito, bicha) é reiterado nesse cenário, referindo-se ao grupo de anormais e de doentes (*Queer Nation*).

Nessa conjuntura, pode-se perceber que o foco *queer* não é relativo essencialmente à homossexualidade, mas sim à experiência da abjeção. Abjeção, em uma acepção do termo recuperada de Kristeva (1982), refere-se aí àqueles que não apenas ameaçariam por questões de saúde, por exemplo, mas, principalmente, por perturbarem o sistema e a ordem, colocando a homogeneidade e a estabilidade em xeque.

Guacira Lopes Louro (2004) então, dirá que o *queer* é o esquisito que gera desconforto e, ao mesmo tempo, o diferente que fascina e gera curiosidade. É aquilo que, promovendo rupturas, desafiando o *status quo*, produz novos sentidos e possibilita novos significados.

O movimento *queer*, assim, desde a sua origem, não busca, ao contrário do movimento homossexual tradicional, aceitação ou integração. Propõe, ao invés disso, uma ruptura com um regime de verdade binário que define pessoas como normais ou anormais, criticando em sua gênese aqueles preceitos e valores que o legitimam. Voltando-se a diferentes identidades subalternas, configura-se como um questionamento radical dos processos de subjetivação (PRECIADO, 2009).

Opõe-se a uma lógica heteronormativa que, sancionada por um modelo social que tem na heterossexualidade (ou naquilo que mais se aproxima dela) um paradigma, delimita como as vidas devem ser vividas. Crítica, portanto, a “heterossexualidade compulsória” (RICH, 1980).

Quando trazidos para pensar a comunicação, os *queer studies* permitem que se descarte a “etiquetagem prévia em culturas nobres ou menos nobres” (MAIGRET, 2010, p. 243) e, ancorados em uma perspectiva construcionista e pós-estruturalista, permitem novos espaços para se perceber o gênero e a sexualidade. Na esteira dos estudos pós-coloniais, e tendo como origem, também, os *Cultural Studies*, a teoria *queer* desloca o olhar, permite perceber o novo.

Tendo em vista essa recuperação, acredita-se ser possível perceber na série de televisão *Glee* ecos de uma crítica a um regime binário que

segrega hetero e homossexuais, bem como uma lógica que heteronormativa que delimitaria os espaços que seriam pertinentes aos corpos dos sujeitos.

Glee, ao longo de seus episódios e por meio de suas canções, aborda com a naturalidade e a maturidade necessárias questões de gênero e de sexualidade. Com Kurt discute-se a homofobia, o assumir-se homossexual perante a família e a violência física e simbólica que permeia toda a questão; Com Brittany, a bissexualidade; Com Santana, a auto-aceitação da homossexualidade e a não aceitação por parte da família; Com Karofsky, a repulsa e o desconforto que refletem um desejo que é sufocado, o *bullying* e o *cyberbullying* e a tentativa de suicídio que a partir daí é proveniente; Com as relações de Kurt e de Blaine e de Brittany e de Santana expõe os conflitos enfrentados ao longo do desenvolvimento de uma relação; E, finalmente, a partir da figura de Wade/Unique, adolescente transgênero, que explicita sua relação com o gênero feminino a partir de suas performances, a não identificação com uma designação imposta socialmente e as possibilidades plenas de se construir uma nova identidade de gênero.

Apesar disso, outras questões seguem silenciadas. Recuperando Guy Hocquenghem (2009), a hetero e a homossexualidade poderiam ser percebidas como produtos de uma sociedade capitalista que, ao delimitar desejos e práticas dentro e fora da norma, respectivamente, asseguraria a manutenção de uma estrutura social falocêntrica (e hierarquicamente seccionada). *Glee*, então, mesmo rompendo com certas estruturas (tais como um essencialismo que apontaria que o sexo biológico pressuporia o gênero e que esses pressuporiam os desejos), por outro lado, reitera outras, tais como o casamento de Kurt e de Blaine e de Santana e Brittany, por exemplo, que mesmo rompendo com uma lógica heterossexual, não rompe completamente com uma lógica heteronormativa. Em um fluxo contínuo de avanços e de recuos, diz da complexidade de dado produto que, por mais que também vise a escapar de uma heteronormatividade, e consiga, em determinados momentos, em outros ainda lhe é refém.

I'm a, a diva, hey

I'm a, I'm a, a diva, hey
I'm a, I'm a, a diva, hey
I'm a, I'm a, a diva
*Divva*¹⁴

Afirmações das diferenças e semiodiversidade

Glee situa-se como expressão da cultura pop reciclando vários dos seus códigos, seja na recriação de números musicais dos mais diferentes matizes ou na potencialização de temáticas que atravessam os ambientes culturais por ela constituída. A série produz aquilo que o semioticista Iuri Lotman (1999) entendia como operações de tradução: ao assinalar as diferenças, situa-se em zonas fronteiriças que desencadeiam a permeabilidade de códigos, signos e sentidos. Há, nesse jogo semiótico, uma transmutação na natureza dos textos ativando outras semioses e possibilidades de significações. Comportamentos, expressões da sexualidade, performances de gênero¹⁵, referências musicais e audiovisuais e outros elementos midiáticos vão compondo textos que revitalizam códigos ao mesmo tempo em que criam alguns bolsões de imprevisibilidade.

A semiosfera é o espaço em que se processam e metabolizam-se todas as semioses (LOTMAN, 1996). Ela gera estruturalidades sistêmicas¹⁶ que organizam as culturas e suas dinâmicas. Ao mesmo tempo em que existe uma tendência à conservação, há também forças transformadoras cuja eficácia depende, dentre outras coisas, do nível de abertura do sistema. Na medida em que tais processos auto-organizacionais

14 Performance da canção *Divva*, originalmente de Beyoncé, exibida no episódio treze da quarta temporada de *Glee*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bgpd5UDhUe8>. Acesso em 21/05/15.

15 A performance é empregada aqui no sentido que Butler (2002) desenha na sua proposta de performatividade para pensar os estudos de gênero.

16 Estruturalidade é um parâmetro sistêmico que tem relação direta com organização e complexidade: os sistemas abertos e dinâmicos possuem uma textura de organização bem mais complexa em função da sua tendência à entropia, característica que exige estruturalidade específica (HENN, 1998).

estabelecem-se, e por conta de forças sociais, políticas e semióticas, extratos dessas culturas são como que expelidos e passam a habitar espaços extra-sistêmicos. Zonas de invisibilidades, silenciamentos que configuram aquilo que Michael Polack (1989) compreende como memórias subterrâneas, intensificam-se e conservam suas potencialidades.

Códigos desses extratos podem atravessar as fronteiras da semiosfera transmutando-se em textos que mesclam informações estabelecidas com novas. A função de toda a fronteira é a de filtrar as migrações do exterior. E essa operação converte-se em processos de tradução que consiste na semiotização do que entra de fora e sua conversão em informação (LOTMAN, 1999). Tais processos obedecem a temporalidades distintas. Às vezes desdobram-se em durações longas, quase imperceptíveis. Em outras, irrompem em semioses tão intensas ao ponto da semiosfera transforma-se significativamente. Formam o que Lotman (1999) designava como processos explosivos: fragmentos de diversas culturas reconstituem-se impetuosamente transformando o sistema. São momentos em que, para Lotman e Uspenski (1981), acontecem uma elevada semiotização do comportamento. Na sequência, há uma tendência de acomodação dos códigos transgressores que podem ser revitalizados com novas informações extra-sistêmicas.

Ao situar-se no âmbito da indústria do entretenimento, *Glee* mantém diversos dos seus códigos: ele é reconhecível através de repertórios já estabelecidos que conseguem abranger largas audiências. Essa estatura conservadora, porém, é oxigenada pela permeabilidade de fluxos que estão na própria memória do sistema, com suas subculturas (AMARAL, 2005), que se reconstituem na geração de novas informações. As inúmeras referências ao universo recente ou progresso da cultura pop performatizam com vigor essas processualidades tradutórias, que redundam em semiotizações complexas. O cenário de convergência e transnarratividade da mídia contemporânea (JENKINS, 2008; JENKINS, FORD e GREEN, 2013), intensifica ainda mais estes fluxos aumentando a disputa de sentidos na semiosfera. A conversação dos públicos nas redes sociais digitais (RECUERO, 2012) converte-se em mecanismo de discussão e de pressão que são absorvidos pelos

produtores na condução das tramas, conforme os casos específicos da série *Glee* descritos no início desse artigo. As fronteiras dos espaços semióticos, via de regra, são negociadas entre os conglomerados da mídia e os diversos extratos da cultura, mas com a primazia do filtro e da visibilidade no domínio do *mainstream*. Em contraponto, tem-se a dinâmica das redes digitais, em que textos não hegemônicos podem se organizar, gerando ruídos: defende-se que esses movimentos de linguagens e sentidos intensificam as operações de tradução e as consequentes mudanças semiosféricas.

A biologia contemporânea trabalha com proposta de biodiversidade como garantia da permanência da vida no planeta. Como o desenho da semiosfera advém do conceito de bioesfera, que tem implicada essa perspectiva, pode-se inferir que, no plano da cultura, a diversidade é uma garantia da permanência e da criação. As afirmações das diferenças, sobretudo em ambientes midiáticos hegemônicos, como no caso de *Glee*, são potencialidades que dinamizam a proliferação da semiodiversidade.

*And there's no mountain too high no river too wide
Sing out this song and I'll be there by your side
Storm clouds may gather and stars may collide
But I love you (I love you) until the end of (until the end
of) time
Come What May¹⁷*

Referências

AMARAL, Adriana. *Uma breve introdução à subcultura cyberpunk*. Estilo, alteridade, transformações e hibridismo na cibercultura. Revista e-com-pós. Agosto, 2005. 2-22. Disponível em <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/36/36>. Acesso em 22/07/2014

17 Performance da canção Come What May, originalmente do filme Moulin Rouge, exibida no episódio quinze da quarta temporada de Glee. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2xN1oUiGoQ> Acesso em 21/05/15.

AMARAL, Adriana; MONTEIRO, Camila. *.Esses Roquero não curte: performance de gosto e fãs de música no Unidos Contra o Rock do Facebook*. Revista FAMECOS (Online), v. 20, p. 446-471, 2013.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HENN, Ronaldo. *Organização e Caos*. Manuscrita. São Paulo: Annablume, 1998. P.p.197 – 209

HOCQUENGHEM, Guy. *El deseo homosexual*. Melusina, 2009.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H.; FORD, S. e GREEN, J., *Spreadable Media, Creatin, Value and Meaning in a Networked Culture*. Nova York: New York University Press, 2013.

KRISTEVA, Julia. *Powers of horror*. New York: Columbia University Press, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOTMAN, Iuri. *La semiosfera*. Madri: Catedra, 1996.

LOTMAN, Iuri. *Cultura y explosión: Lo previsible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

LOTMAN, Yuri, USPENSKII, Boris, et. al., *Ensaio de Semiótica Soviética*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1981.

MAIGRET, Eric. *Sociologia da Comunicação e das Mídias*. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2010.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

PRECIADO, B. *Terror anal*. In: HOCQUENGHEM, Guy. El deseo homosexual. España: Melusina, 2009. P. 133-174

POLLAK, Michael, *Memória, esquecimento, silêncio*, in Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, Rio de Janeiro: 3-15, 1989.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede*. Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RICH, Adrienne. *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. In: Signs, Vol. 5, No. 4, Women: Sex and Sexuality. (Summer, 1980), pp. 631-660. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3173834?uid=2&uid=4&sid=21102450814601> Acesso em: 22/07/14.

Corpus e desejo nas fronteiras da transformação social

Felipe Pancheri Colpani¹

Esta escritura surge como um stratu político de uma pesquisa de Mestrado ainda em andamento. Tem como perspectiva abordar as novas produções desejanter em face a mutação tecnocultural que transmutou o espaço geográfico a uma nova condição social: o ciberespaço. Uma nova espacialidade, que surge como produto da cibernética, das finanças, da mídia e de outros grupos sociais.

Esta nova superfície de registro tem redimensionado a produção existencial, sobretudo o psiquismo, que se conecta agora a novas aventuras nômades em agenciamento com as máquinas de simulação. A produção existencial pós-humana se assenta sob uma virtualidade una, que se automanifesta nos entes maquínicos que compõe a rede social da Aldeia de Controle Global, que se transmuta e atualiza de modo na conexão com o outro.

A vida passa a ser simulada, operada e modulada no seio de um sistema operacional coletivo. Cada ente possui seu microsistema operacional, sistematizado por quatro sub-máquinas que se interconectam: um banco de dados, uma memória RAM, um hardware e um software.

O banco de dados refere-se à memória maquínica, uma coleção organizada de dados e imagens que surgem dos acontecimentos que

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Possui apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: fpcolpani@gmail.com;

brotam do campo social. São afetos, perceptos e lembranças que remetem a uma produção de sentido. Os acontecimentos passam a serem desdobrados e cristalizados em um banco de dados móvel.

A memória RAM refere-se à memória de leitura e escrita, ou seja, a translíngua maquina. A produção da memória se autoproduz na interconexão entre os sistemas virtuais dos territórios móveis e os sistemas materiais dos espaços sociais materiais.

O hardware diz respeito a identidade. É o sistema que territorializa na ordem simbólica. Sistema que passa a ser processado de forma ininterrupta em agenciamento com a heterogeneidade espacial. Cada microssistema operacional possui sua singularidade. Cada autômato, produz sua própria identidade a partir de uma combinação de múltiplas tecnologias de simulação do campo social e produções incorpóreas do espírito.

A identidade é o que contorna o caráter modular da existência, é a mecânica de conectar e interligar todos os componentes que processam o nosso microssistema operacional: a memória RAM, o banco de dados e as tecnologias de simulação que se maquinam o software.

O software diz respeito ao suporte de sequência a serem simuladas, na produção, manipulação, redirecionamento ou modificação. É o conjunto maquina que contorna as tecnologias de simulação do sistema operacional coletivo maquinado pelas forças hegemônicas - as ficções científico-culturais construídas historicamente: os papéis de gênero, as masculinidades hegemônicas, o eu, a família.

A virtualidade de cada microssistema operacional perpassa por uma modelagem singular, que combina as produções incorpóreas do inconsciente com as tecnologias de simulação do sistema operacional coletivo.

A nova condição espacial, registrada no sistema em rede pode servir para o bem ou para o mau. Ele conecta os corpos ao controle da cultura política totalitária, mas também permite a produção do que HARAWAY (2013) chama de novos sistemas de dominação. Nos permite conectar pelo afeto, criar novos agrupamentos, novas militâncias.

O sistema operacional desestruturado de Édipo, caminha por uma produção virtual que perpassa pelo encontro com as máquinas, híbridos e outros corpus que percorrem uma Aldeia de Controle Global. É um inconsciente registrado na multiplicidade e na potência de uma simulação política emancipadora das doutrinas científicas que vieram a pré-programar um inconsciente como uma estrutura a serviço da repressão do desejo.

Um inconsciente fluxo de pura virtualidade que segue uma dimensão de ordem estética, em uma interconexão com outras forças políticas que estão a transformar a paisagem social. As composições virtuais precedem a heterogênese do ser e são focos mutantes de novas subjetivações para um novo registro ao corpus de Gaia. A luta social contemporânea, se assenta numa luta das minorias para um novo registro cultural, territorializado na multiplicidade étnico-racial.

A produção política do espaço por lutas, reivindicações e apropriação de novos territórios para a diferença pelas forças mutantes, geram uma catarse ao estado atual da paisagem social. As potências minoritárias, engajadas na produção do novo, emergem hoje, em uma apreensão de novas possibilidades e rupturas a nível de desdobramento de regime, codificado historicamente no seio em uma moralidade severa e heterocapitalista.

A luta social contemporânea deve envolver a produção de uma humanidade nova, com a invenção de novos focos de produção para um novo edifício de valores. As singularidades minoritárias emergem na potência delirante do novo, da transformação social. E podem muito bem vir a celebrar uma nova aliança, promovendo curtos circuitos ao corpus social.

As minorias possuem a potência de modelização de rizomas evolutivos que não se sedimentam no registro universal, e podem vir a fabricar uma nova textura ontológica estranha, com potencial de singularizar o movimento histórico para novos desdobramentos culturais e sociais. As linhas evolutivas, de novos desdobramentos sociais, se apresentam hoje no seio dos agrupamentos pelo afeto. Quando duas forças

políticas se encontram, sua potência é aumentada a nível exponencial, causando fortes atritos na paisagem social.

As tribos culturais possuem as linhas de virtualidade para a transvaloração. Celebram o movimento, colocam as estruturas em movimento, não param de produzir desarranjos ao corpus social. As cargas revolucionárias brotam das marcações e registros que as tribos devem imprimir no corpus sem órgãos de Gaia. A história do mundo é uma história das máquinas, ou das técnicas. A sociedade tal como a conhecemos deveio de um produto da relação intrínseca entre homem e natureza e do embate entre forças políticas. Como KARL MARX (1985) salienta, todo progresso histórico acontece a partir de uma luta social. O sofrimento e o sacrífico do heterocapitalista branco e colonizador é um preço a ser pago para se chegar a mudança social efetiva.

É preciso substituir as velhas máquinas sociais, incapazes de seguir a mutação. Todos os sistemas de valores tal como viemos a conhecer (religiosos, estéticos e científicos) passam por uma crise profunda por não conseguir acompanhar as novas temporalidades e práticas sociais.

Conforme RAGO (1998), se faz necessário uma nova epistemologia, uma nova linguagem e ao mesmo tempo um contradiscurso que incide na denúncia do caráter sexista, particularista, ideológico e sexista do saber-poder ocidental, que remete ao modelo normativo do heterocapitalismo do Primeiro Mundo, marginalizando todos aqueles que escapam a este modelo de referência.

Podemos nos recorrer a Heráclito quando ele diz que ordem cósmica do mundo é um fogo que se ascende e apaga conforme a medida. Gaia, a nossa condição vital, se autoproduz em um contínuo processo espacial de encaixe e desencaixe. Os desdobramentos do espírito e do espaço perpassam hoje um movimento revolucionário: de luta social para o registro da multiplicidade cultural. Da autoconsciência de se ter um corpus construído historicamente a ferro e fogo por um domínio imperialista heterocapitalista, à produção de um novo registro antropomórfico de perceptos e valores.

A constituição de um espírito revolucionário perpassa pelos estratos físico-químicos das Máquinas de Guerra Revolucionárias: Hegel,

Marx, Nietzsche, Deleuze. Pela produção de um inconsciente político antropogeográfico que produz espaço para a transformação social. As tribos selvagens e bárbaras foram o Império da Multidão e caminham nas próteses artificiais de uma Gaia em movimento de desterritorialização do Império Patriarcal-Capitalista para novos acoplamentos e eixos mutantes de produção existencial.

As minorias podem se interconectar nos sistemas maquínicos em rede para a produção tática de novas unidades políticas e frentes de transgressão. O que indica a apropriação dos territórios virtuais como novos sistemas de dominação, criando novos focos mutantes de produção existencial.

A interconexão entre as tribos mutantes podem vir a gerir um novo registro social a partir de um novo conjunto de próteses no sistema operacional coletivo. A sociedade se produz no seio de um campo físico-químico de forças políticas, que geram um movimento contínuo de produção de stratus antropomórficos na superfície de registro [o corpus sem órgãos de Gaia]. Vivenciamos hoje um atravessamento caótico de múltiplas forças políticas, com intencionalidades e potências que diferem entre si, e que no seio do atrito entre as forças, a paisagem social está a passar por novos desarranjos e acoplamentos.

Atualmente, assistimos a evidencia de um Império Patriarcal-Capitalista que nos colocam em um choque de coalizões de consciências e uma guerra de ficções científicas, onde atuam múltiplas frentes de forças que tem percorrido dois grandes eixos: o fluxo [delineado por forças mutantes - bárbaras, selvagens, transgressoras e progressistas, de cunho socialista] e o refluxo [forças majoritárias, hegemônicas e neo-conservadoras, de cunho capitalista] – duas forças que se atravessam e se complementam contraditoriamente em um mesmo processo de desarranjo espacial.

A mutação nos coloca a conceber o mundo como uma sucessão de meios geográficos, que se transmudam de registro no engendramento contínuo de novos sistemas de próteses: conjunto de sistemas técnicos [sistemas de engenharia e sistemas de informação] e conjuntos

simbólicos de simulação (habitus, crenças, mitos e ideologias que maquinam o sistema operacional coletivo).

A Terra é feita de próteses. O homem conecta próteses a Gaia em agenciamento com suas necessidades vitais. É um composto artificial de sistemas materiais e sistemas virtuais. A economia política é a economia da produção e registro de marcas no corpo de Gaia - da produção do espaço: da passagem virtual da mente que devem a dar novas materialidades e objetividades ao seu corpus sem órgãos, preenchendo o motor da máquina com novas intencionalidades e artificialidades.

As próteses são registros, perceptos, afetos e tecnologias que compõe a interrelação entre territorialidade e as tribos nômades que percorrem a superfície desejanter de Gaia. As tribos, se agrupam pelo afeto, são as responsáveis por remanejarem constantemente as fronteiras e as produções espaciais. Através da história, os grupos humanos substituem as velhas máquinas sociais [meios geográficos] por novos acoplamentos e regimes virtuais.

A produção política do território ocorre no seio da luta social. Do atravessamento caótico de forças políticas que estão a gerar intensos processos geográficos, no campo de uma virtualidade de possíveis que pode vir a se materializar em novas composições sociais. O processo virtual, de produção imanente, precede a heterogênese do ser e a responsável por agregar novos conjuntos de valores e materialidade a corpo sem órgãos de Gaia.

O território de poder do heterocapitalismo

As novas territorialidades políticas, tribos nômades que caminham nas fronteiras da revolução social, estão a fabricar um novo registro de signos ao espaço social em decorrência da desordenada polifonia surgida do processo de descolonização e da constatação de um corpo construído historicamente por meio de ficções científicas.

A mutação tecnocultural tem permitido a emancipação desejanter e também, novos desarranjos políticos ao corpus simbólico, ainda muito petrificado nos códigos universais do Império Patriarcal-Capitalista.

Através de um embaralhamento dos códigos reacionários do espaço social pelas tribos minoritárias, o território circunscrito na cultura política totalitária devem a se desuniversalizar sob múltiplos conjuntos de valores que atenda agora a diversidade étnica e cultural da contemporaneidade.

Os simulacros globais são produtos históricos sedimentados no seio de uma padronização e uma normatização em massa. São tecnologias de simulação organizadas pelas forças hegemônicas que sistematizam o nosso desejo na infraestrutura capitalista, nos pré-programando para uma simulação delineada por uma identidade e por papéis sociais fixos. Nesse sentido, você passa a simular sua identidade baseado em modelos pré-fabricados pelas forças e agentes hegemônicos produtores do espaço. Os códigos binários de classe, gênero e sexo, fixam os corpos às ficções políticas do território de poder do capitalismo pós-industrial.

As forças hegemônicas organizam um sistema operacional codificado na norma, perpassa por um sistema rígido de habitus e forças de captura: a família, a escola, o mercado, a indústria cultural mainstream; e por territórios simbólicos de poder que articulam o inconsciente às representações majoritárias. São territórios registrados na metafísica da falta, de territorialização dos corpos nas ficções reacionárias do sistema heterocapitalismo e ao circuito da nova divisão internacional do trabalho, sob o comando de uma mais-valia global.

As estruturas sociais que compõe a sociedade organizam o desejo para a sua incorporação ao circuito integrado da Aldeia de Controle Global e aos seus simulacros globais. Conectam os corpos a ficções políticas de classe, raça, sexo e gênero. Insere nossas forças produtivas nos simulacros da herossexualidade compulsória e do capitalismo pós-industrial.

O território se foi rigidamente equipado por forças de captura através de uma rede simbólica-discursiva: as escolas, a família, o comércio, as máquinas virtuais desterritorializadas. Por toda parte o corpo simbólico experimenta estruturas que melhor se adaptem a repressão social: isto é, as mais adequadas à captura do desejo para sua inserção na economia de lucro capitalista. O que interessa ao sistema capitalista são

as diferentes máquinas de desejo e de produção que ele poderá conectar à sua máquina de exploração.

As forças de captura atuam em rede, são forças que percorrem o corpus simbólico, captando o desejo e aprisionando-o a quadros de padronização e identificação. O ordenamento simbólico e territorial que demarca a produção social na atualidade, é uma cristalização histórica que percorreu um sistema de verdades que atendia os interesses de um poder patriarcal e burguês.

A heterossexualidade compulsória é uma tecnologia de simulação imperialista da produção social. As forças hegemônicas maquinam um sistema de software no sistema operacional coletivo com as ficções científicas de gênero e sexo, que vem a legitimar o arranjo normativo da moralidade universal e a modular a produção desejanter dos indivíduos nos simulacros da falta.

Em um espaço simbólico registrado na heterossexualidade compulsória, todos nascemos heterossexuais, sistematizados por binarismos que decidem o nosso destino biocultural e por tecnologias globais de simulação que nos colocam a simular uma existência vazia, circunscrita na falta e negando o indivíduo como um ente metamórfico em contínua mutação.

A sexualidade, o gênero e a castração, não são produção naturais do inconsciente, mas sim, tecnologias de simulação do sistema hetero-capitalista: ficções políticas culturais registradas por códigos de controle da lei transcendente da produção social. Esta estrutura de poder se codifica em um regime regulador que constrange toda a produção desejanter; controla e pune quem escapa as ficções reacionárias da masculinidade hegemônica, dos papéis fixos e anatômicos de gênero, e de outras simulações normativas sofríveis ao indivíduo.

Quando o Império Patriarcal-Capitalista se nutre do nosso desejo para a sua inserção na própria infraestrutura da produção econômica, nos tornamos efeitos de instituições sociais e práticas de poder. Temos nosso sistema operacional organizado para a produção capitalista, um inconsciente preenchido por ficções globais que vem a gerar papéis fixos e habitus que foram cristalizados no decorrer da história entre os conjuntos sociais.

As estruturas sociais do poder patriarcal petrificaram no decorrer da história uma sexualidade contornada por um regime de verdades heterossexista, equipado por um sistema de códigos: normas, regras, regimes de conduta e leis, sob o prisma reacionário de uma identidade social, puro meio de territorializar os corpus na norma, na lei e na produção econômica.

No processo de repressão social, o sexo torna-se o código transcendente da produção econômica. Ele foi introduzido em um momento da história para a organização de um corpus para a manutenção da máquina social capitalista e para a sedimentação de uma hierarquia entre os corpus. Um registro simbólico da divisão territorial do trabalho capitalista.

Os códigos sociais de gênero e sexualidade passaram a se cristalizar como normas fundantes no seio de uma sucessão de atos e repetições, legitimando sua estruturação e seu caráter imutável. Como próteses de registro de um dado período histórico, gênero e sexualidade agora, tornam-se tecnologias de simulação da produção social, dois construtos históricos e discursivos que foram úteis para a construção simbólica do Império Patriarcal-Capitalista, mas que hoje, ganham novas formações, novos relevos.

A desestruturação dos códigos de sexo e gênero da máquina capitalista permite a produção existencial singularizada no seio do fluxo desejanste, uma existência produzida no seio dos encontros dos corpus, por onde o desejo se conecta e transborda intensidade.

O espaço geográfico no registro social da multiplicidade

A desconstrução cultural aliado as forças minoritárias, tem multiplicado a realidade [até então rigidamente estruturada a partir de um conjunto de leis universais que deveio a organizar o corpo para a manutenção de uma hegemonia capitalista], e fendido a identidade a novos processos de subjetivação.

O desejo social de transformação é o motor das máquinas de guerra minoritárias, que se conecta com o sonho de utopia de uma sociedade

composta por indivíduos decodificados, livres e transexuados. Com a emancipação desejante, chegou o momento de se construir novas culturas políticas, liberando no presente, o que se encontra no futuro: um futuro revolucionário que adormece no presente. O pensamento como máquina de guerra contra o totalitarismo se define pela luta cultural e política. As minorias formam a multidão da grandeza espiritual de uma nova mutação social.

As novas territorialidades políticas estão a fabricar um novo sistema de signos ao espaço social em decorrência da desordenada polifonia surgida do processo de descolonização e da constatação de um corpo construído historicamente por meio de ficções científicas. Através de uma nova produção do espaço pelas tribos minoritárias, o território circunscrito na cultura política totalitária devém a se desuniversalizar sob múltiplos conjuntos de valores que atenda agora a diversidade étnica e cultural da contemporaneidade.

A antropogeografia das tribos culturais deve caminhar por uma natureza misturada, polimorfa e perversa, tangida agora pela pluralidade e pelo contínuo movimento de construção do novo. O meio geográfico sustentado pelo mecanismo em rede de conexões permite agrupar pelo afeto e deslocar os pequenos centros de poder. A tecnociência nos territorializa em novo sistema: em redes entrelaçadas, e a produção espacial se constrói agora no presente e no movimento de uma heterogeneidade espacial de máquinas e complexos híbridos de carne e metal.

A geopolítica das tribos minoritárias na condição virtual perpassa por uma libertação de consciência e por uma apreensão de possibilidades. É a política da práxis transformadora que germina da ilusão ótica entre as fronteiras entre ficção científica e realidade social.

A experiência minoritária produz um espaço geográfico que mapeia as possibilidades de transformação histórica. A pólis tecnológica hoje, representa em parte uma revolução das relações sociais. Com a mutação tecnocientíficainformacional, a natureza e a cultura são reestruturadas: uma não pode mais ser o objeto de apropriação pela outra. As tribos culturais passam a se reconhecer novamente no movimento,

no nomadismo revolucionário que não sonha com modelos orgânicos e projetos edipianos.

Com a mutação tecnocultural da Aldeia de Controle Global, o [pós]humano passou a transferir sua virtualidade a suas próprias próteses, criando novas máquinas e híbridos tecnoculturais. O virtual passa a definir a nossa atual condição espacial. As máquinas virtuais passaram a se constituir como verdadeiros territórios, não só territórios de poder e de disputa, como também, de sociabilidade, de produção de novas práticas sociais e de redimensionamento do sistema operacional coletivo.

O virtual designa força e existe em potência. É a força que tem como estrutura a atualidade e não a realidade. É uma potência que está sempre se processando em vias de atualização. Ele não é separado ao real, mas fundido a ele sob uma nova condição. O território virtual encarna a força virtual em curso de atualização e se preenche de escritas transversais e conjuntos de simulacros do campo simbólico, e de um sistema em forma de rede.

Nesta perspectiva, o virtual torna-se o principal atributo da condição espacial contemporânea: ele dispõe a imagem, o conhecimento e a informação em uma nova espacialidade, marcada por uma imagem em movimento, em função de sua plasticidade, permitindo a interatividade entre os modos que compõe a Aldeia Global, organizando o conhecimento e os elementos espaciais em sistema em rede de conexões.

O mundo humano passa a se estruturar a uma coleção de redes em uma Agência Capitalista Global. Corpos de virtualidade conectados entre si por meio de redes entrelaçadas, em uma natureza misturada, onde coabitam diferentes ciências e diferentes tribos, organismos, máquinas e híbridos de carne e metal.

A desterritorialização passa a ser um mecanismo importante nesta nova era. Ela é também uma nova forma de dominação, na medida que te insere nos mecanismos de controle e vigia da Sociedade de Controle. Ela é perversa por equipar os territórios com forças de captura invisíveis e moleculares.

Na Máquina Técnico-Científica [ou que Deleuze denominou de Máquina Capitalista], a dominação era exercida por meio de

territorialidades fixas, espaços sociais como a família, a escola, a psiquiatria, a prisão, as universidades, as ruas. Agora, estamos sendo atravessados por máquinas desterritorializadas [smartphones, computadores, televisores, videogames etc.], equipadas por sistemas de simulação que nos insere nos circuitos informacionais das redes de conexões da Aldeia Global.

O nomadismo psíquico entre inconsciente e máquinas passa o nos fixar em novas territorializações: por navegações virtuais, um novo sistema sustentado por uma rede de conexões. As virtualidades passam a se interconectar em uma Rede Global. O novo meio geográfico configura-se como produto e condição para a reprodução social contemporânea. Uma condição registrada sob uma terceira natureza - misturada, prótese da prótese, situada em uma heterogeneidade dispersa de eixos, orientações e pontos de conexão que nos insere em um nomadismo psíquico em encontro com as máquinas e híbridos.

O sistema em rede de virtualidade se insere em um rizoma que possibilita a apropriação de novas territorializações para novos usos, sobretudo, econômicos e sociais. Ele é articulado em um nó de redes de conectividades que nos põe a percorrer por uma nova heterogeneidade de elementos espaciais e tribos. Os conjuntos espaciais estão a se hibridizar em um organismo social fendido cada vez mais no registro da multiplicidade e da conexão entre os corpus.

Territórios fixos e territórios virtuais passam a desenham uma nova paisagem existencial, em um intercâmbio incessante entre on-line e off-line, real e virtual. O novo meio geográfico é um meio desterritorializado em essência, na medida que coloca o nosso psiquismo em nomadismo em encontro com as máquinas high tech.

É uma nova fase de expansão geográfica. Talvez, a [pós]humanidade venha a vivenciar grandes aventuras desterritorializantes com as máquinas que estão a se acoplar a Gaia. Com o desbravamento do globo, novas formas de navegação e sociabilidade estão a ganhar objetividade.

As novas próteses fincadas ao corpus de Gaia produzem um nova espécie de território, um território híbrido (virtual-real) onde os fluxos que percorrem o espaço social concreto (pré-existent) passam

a materializar em máquinas, produzindo atualizações de seu conteúdo a todo instante. Os territórios virtuais do ciberespaço seguem se atualizando de acordo com os acontecimento do globo, em suas mais diversas escalas espaciais.

As atualizações dos sistemas virtuais são desdobramentos que se atualizam daquilo que acontece no real do espaço material – é válido lembrar que virtual e real (material) não se separam, mas agora se fundem na mesma realidade, em um mecanismo de coalescência entre inconsciente e máquinas.

Os novos sistemas em rede não se separam do território, mas se fixa a ele por meio do acoplamento de máquinas de virtualidades. Como uma rede de eixos e conexões, perpassa por processos por onde os fluxos dos territórios vão percorrer e se materializar. Passa a ser um ambiente simulado (realidade virtual), em um sistema material de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, por meio da Internet.

Em territórios movediças, as tribos que estão dispersas espacialmente, podem se aglutinar em uma mesma porção do território virtual. Este novo sistema é um sistema equipado por pontos dispersos, eixos e orientações, que te permite conectar ao outro à distância. No ciberespaço, a distância torna-se pulverizada.

O nomadismo psíquico passa a ser uma mecânica contemporânea importante. É uma mecânica que transcende a virtualidade da carne para dar novas simulações em encontro com a máquina. É o estar territorializado em um determinado espaço fixo, mas desterritorializado em interconexão com outros espaços alhures da materialidade pré-existente, em terras virtuais.

Nas redes sociais, por exemplo, manuseamos nossa identidade em uma nomadismo psíquico: encarnamos múltiplos avatares nos territórios espalhados no campo virtual. A Geografia das novas próteses permite aos indivíduos darem movimento a sua subjetividade, que agora se processa continuamente em meio a territórios nômades e virtuais: são múltiplas as possibilidades de conexão, onde você pode dar novas simulações a sua identidade. A microeletrônica passa a ser a base técnica do mundo das tecnologias de simulação.

Como espaços essencialmente desterritorializados, na medida em que não há fixidez territorial, os indivíduos buscam se apropriar das máquinas em busca de novas simulações e performatividades, constituindo-se como territórios existenciais em um cotidiano que já não se reconhece as fronteiras online e off-line.

As pessoas podem se usufruir das novas plataformas virtuais em busca de novas tribos e saberes. Um sistema que permite agrupar pelo afeto. O mundo passa a ser subdivido por fronteiras diferencialmente permeáveis à informação, em uma registro espacial calcado no circuito de comando-controle-comunicação-inteligência.

As novas próteses que compõe a condição social contemporânea podem servir como um meio tático e estratégico para as minorias. Pode servir também como uma força de intervenção, de mudança e de transformação no outro e/ou pelo outro, nas suas formas de pensar, agir e de sentir, sobretudo no que se refere a vivência da sexualidade e da afetividade na contemporaneidade.

A tecnocultura nos oferece uma artilharia que pode funcionar como forças de transgressão. É se atentar a novas próteses para dar luz a novas possibilidades de ação, resistência e criação. Um novo engajamento político e ontológico, pois permite borrar as fronteiras entre homem-máquina, natural-artificial, real-virtual, permite proliferar, registrar e demarcar.

A dissolução da identidade se torna importante na medida que desestratifica os velhos marcadores sociais que demarcaram por tanto tempo, a subjetividade dos indivíduos. Entretanto, tornado uma simulação de ficção científica, as identidades sociais não devem ser totalmente descartadas, mas sim transformadas em forças de transgressão contra os poderes que governaram os corpos. Uma simulação política de interconexão entre a micropolítica e a macropolítica.

Agora, a linguagem e a subjetividade plugam-se em um mecanismo de interconexão e transversalidade - translinguagem. As estruturas modernas e seus conjuntos de valores, precisariam se adequar aos atuais processos tecnoculturais, pois já estaríamos imersos em uma hiperealidade, múltipla e registrada por uma heterogeneidade de elementos espaciais.

É do senso comum pensar a dimensão virtual como imaterial e distante da nossa realidade material, sob uma paisagem futurística a lá Matrix. Essa é uma concepção idealista do tempo e do espaço que nega a realidade objetiva da virtualidade como forma de existência da matéria. O virtual é a força que existe em potência, é que dá imagem e movimento a matéria e as novas próteses.

Próteses que se apresentam como novos territórios de produção existencial e de experiência social. São novos modos de agrupamentos, de expressão existencial e também, de afirmação e projeção de si no mundo. Um nova consistência individual e coletiva se instaura no espaço contemporâneo. Troca-se a confissão pela confidência, desenvolve-se um novo significado e novas alternativas para a produção do inconsciente.

As máquinas virtuais com suas novos meios sociais, torna-se um importante registro geográfico na constituição social e política das culturas juvenis e minorias do mundo, permitindo um apreensão de elementos que envolvem novos sentidos, valores e afetos, abrindo caminhos para novas experiências sociais que resultam em novas produções de universos de referência.

Diante do exposto, é preciso que haja uma interconexão entre os sistemas visuais do território virtual e os sistemas materiais e simbólicos do território concreto pré-existente, se expressando na produção de uma translinguagem cada vez mais decodificada das normas reacionários dos universais do Império Patriarcal-Capitalista para o registro da multiplicidade cultural.

A luta social

As lutas minoritárias devem percorrer pelo reconhecimento de direitos e garantias, pela necessidade de respeito à diferença humana, pelo combate ao sexismo, ao racismo, a homofobia e a transfobia. Pela desconstrução do Império Patriarcal-Capitalista, gerando a transfiguração dos simulacros globais da cultura política totalitária que vem a nos fixar na repressão desejante.

Como máquinas virtuais, ao passo que sentimos os panes e as falhas de um hardware falho que é a identidade, vamos modulando nossa própria simulação política, a-binária, decodificada dos sistemas simbólicos reacionários. Pós-edipiano, a borda do transbordamento do desejo. De caos de se viver codificado sob uma programação simulacional reacionária, toda a consistência do nosso microssistema operacional se desfaz. Como autômatos, criamos nossos próprios códigos, trocamos as peças e deixamos os fluxos mutantes do desejo passar. Fluxos estes que cortam, processam, bifurcam e cagam germes criacionistas na Terra.

Há sempre uma estrutura opressiva tentando impedir o engendramento de novas próteses ao corpus devastado da Grande Deusa Desterritorializada. Como também há sempre uma força de transgressão querendo escapar pelas fissuras do Império simbólico, fazendo valer algo em potencial de novos devires. Uma das grandes satisfações e afirmações do desejo é conseguir fazer o desejo fluir livremente. Tatuá-lo com o espírito, enquanto natureza autoprodutora, gera uma textura estranha, porém intensiva e potente. Pura singularidade criacionista da diferença e do novo.

O desejo não dorme no quarto de Édipo e não há como deter a mutação, a evolução que precedo a heterogênese ontológica, o *phyllum* maquinico, que é a entidade impulsante que engendra as máquinas umas às outras, que troca as peças, registra e tatua novos stratus na alma e no espaço.

A repressão social nos separa da nossa própria natureza criacionista! A entidade virtual se automanifesta em todos os entes em movimento, entretanto, emergidos na repressão, nossa condição desejante torna-se sugada pelas forças hegemônicas, circunscrevendo-a o desejo na própria infraestrutura da sociedade. Logo, o desejo sugado das massas acaba se tornando motor que faz a máquina totalitária funcionar a todo vapor e se reproduzir num eterno retorno do mesmo. Interceptam o fluxo, o movimento nômade, congelam a mutação, a evolução da vida.

O squizu, por exemplo, é um tatuador cósmico nato, consome a si como consome a própria natureza, o cosmos. Ele vive a divindade cósmica em si. Energia de produção pura e delirante que se autoproduz

em sintonia com a entidade engendradora. O importante a tomar autoconsciência da própria potência criacionista para dar novas objetivações a passagem virtual que percorre o cosmos, a passagem que atualiza e coloca as estruturas em fluxo.

Em passagem para a nova era, o novo registro da máquina social passa a ser a-estrutural, maquinado por um motor virtual, artificial e prostético. Motor da grande aldeia cyberspacial por onde caminham os últimos sobreviventes da espécie humana que estão a coabitar uma superfície sintética com outras multiespécies, contempladas pela mutação do corpus de Gaia: estranhos híbridos, quimeras, andróginos, ciborgues, e outros corpúsculos prostéticos metamorfoseados pela tecnociência.

Todo o organismo imperial texturado no decorrer da história fede a carne em decomposição e devém a virar poeiras cósmicas, assim como os restos mortais do sistema simbólico do homem branco burguês e heterossexista do Primeiro Mundo. As novas contingências tecnoculturais devém a dar continuidade na evolução. Uma aventura pós-humana que nos colocará em novos eixos simbólicos de produção existencial.

O desejo decodificado possui uma produção livre, perpassa por processos de arranjo e desarranjo, onde tudo se divide, mas em si mesmo. Indica viver nas extremidades do corpo, no desdobramento contínuo entre homem e natureza; espírito e espaço. Quando nos colocamos a borda do por vir, todo o real da matéria abandona a extensão, dando abertura para a produção intensiva e criacionista, de si e do mundo.

Com a evolução tecnocientífica-informacional, o arranjo social passa por novas dobras. Se foi decretado uma mutação que se propaga para além do estruturado: um desdobramento do espaço e do estar no mundo. O real é essencialmente múltiplo e heterogêneo, não se assenta numa estrutura universal, circunscrita numa rede simbólica que vem a legitimar o poderio de um Império Patriarcal-Capitalista. O real deve perpassar agora pelo registro social da multiplicidade e da heterogeneidade prostética.

A criação de uma Metafísica teve como projeto a fabricação de uma realidade preenchida por sistemas fixos e organizacionais, mantendo um

controle da mente dos corpus e uma aparência de natureza por meio de explicações unívocas e sem movimento.

Hoje o sistema capitalista da produção social tem passado por sérios distúrbios, em decorrência de sua exaustão e dos fluxos squizos que perfuram com o registro simbólico dos territórios de poder do Império Patriarcal-Capitalista.

O desenvolvimento desenfreado das forças produtivas tem levado o capitalismo ao seu limite. É neste movimento que os fluxos revolucionários escapam pelas fissuras, promovendo novas rupturas sociais e desdobramentos a paisagem social. O movimento de ruptura com uma tradição universal de pensamento, enraizado na Cultura Política Totalitária do Império reacionário, indica habitar as zonas do novo para a produção social de novos modos de composição de ser e estar no mundo.

As articulações entre forças políticas hegemônicas no decorrer da história geraram categorias de pensamento voltadas ao Universal pela busca incessante da verdade por meio da abstração generalizada, permitindo uma colonização não só do corpus antropomórfico de Gaia, mas também das Ideias. O processo de desconstrução político cultural dos códigos universais, apresenta-se como uma força de transgressão às formações fixas dos conjuntos patriarcais-capitalistas.

Os novos sistemas maquínicos da rede contemporânea, que conectam os corpus e território a uma Aldeia de Controle Global, nos territorializa em um campo complexo e móvel de eixos e conexões, que vem redimensionado as práticas sociais. Os sistemas em rede apresentam-se como uma terra fértil para as minorias. Permite agrupar pelo afeto, construir novos agrupamentos, desconstruir os micro-poderes que atuam em rede simbólica.

As tribos minoritárias precisam preencher um novo campo de imanência. Tatuam Gaia com novos conjuntos de signos, valores que contemplam a diversidade étnica-cultural. O remanejamento de táticas e estratégias se faz importante na contemporaneidade. É se furta da crise do sistema [econômica, social e cultural] para o delineamento de uma nova subjetividade [pós]humana, registrada na plurivocidade e na

transversalidade, o que indica colocar o inconsciente, a materialidade e a idealidade em fluxo.

O pensamento precisa se readequar a mutação cultural. O avanço do Capitalismo em conexão com a pregada dos Ideais Iluministas [difundida sob conjuntos positivistas e racionalizantes] destonou as linhas virtuais e as possibilidades de uma liberdade do pensamento. Agora, a crítica deve percorrer por uma produção de uma nova imagem do pensamento e do mundo, que difere do pensamento abstrato sobre a realidade, nos moldes do platonismo.

Os saberes em conexão com a multiplicidade cultural passariam a buscar uma relação que se integra a Gaia, aos Cosmos e ao Ser em sua mais pura essência. Um pensamento que traz consigo a potência do acontecimento, aquilo que acontece no dado empírico e no embate físico-químico entre as forças que estão a transformar a paisagem continuamente. Um pensamento que se constrói enquanto atualização em vias de se desdobrar ao novo.

Os seres e animais operar sua existência em um processo de composição por linhas de segmentariedade. O espaço vivido é continuamente produzido no seio de linhas virtuais que redirecionam as forças de des-territorialização. Um processo de arranjo e desarranjo da paisagem social, de encaixe e desencaixe.

Os filhos da mutação constituem hoje como forças em potencial de revolução social. Trazem consigo o desejo pelo novo, a potência do virtual responsável por desestabilizar as estruturas reacionárias para novos acoplamentos ao corpus de Gaia. Cabem os grupos minoritários se articularem entre si para a remanejamento de linhas de transformação, constituindo-se um processo por onde os fluxos virtuais e as intensidades do desejo vão percorrer e se materializar.

Nosso desejo segue produzindo zonas de virtualidade que podem contribuir efetivamente para a nossa manutenção e autoconservação. Temos a potência que parte da nossa condição vital para criar as condições necessárias para uma evolução sustentável. O bem verdadeiro e supremo germina do conhecimento da união entre corpus e natureza e como essa simbiose produz efeitos em nossa alma [virtualidade].

O padrão hegemônico que governa os corpus tornou-se vazio, oco. Os simulacros globais só nos inserem em programações e ficções banais que emergem de uma sociedade do espetáculo, capitalista e opressora. O totalitarismo do Império Patriarcal-Capitalista favoreceu o interesse do progresso e do controle da vida ao limitar as possibilidades de muitos em prol do acúmulo e domínio por poucos. As tribos bárbaras e selvagens desafiam a cadeia hegemônica de signos e põe a ordem totalitária em questionamento contínuo. Um processo que deve continuar a todo vapor, promovendo novos engendramentos.

A ploriferação e demarcação de signos minoritários e a construção de novas unidades políticas são essenciais para uma nova produção política do espaço. Precisamos desuniversalizar o espaço geográfico há múltiplos estratos de realidade. A luta é por um mundo onde os corpos podem percorrer os espaços livremente, sem homofobia, sexismo e outras forças de captura que nos fixam a uma organização social reacionária.

É preciso nesse sentido, agir com prudência e simular uma política emancipatória, da práxis transformadora. Uma força de apropriação política do real pode se assimilar com a ética da revolta proposta por Camus. O homem revoltado de Camus simula uma política transformadora e da práxis real, ele conhece o absurdo da existência à medida em que percebe nela a ausência de um sentido concreto. Para CAMUS (2011: 35):

O mal que apenas um homem sentia torna-se peste coletiva. Na nossa provação diária, a revolta desempenha o mesmo papel que o cogito na ordem do pensamento: ela é a primeira evidência. Mas essa evidência tira o indivíduo de sua solidão. Ela é um território comum que fundamenta o primeiro valor dos homens. Eu me revolto, logo existimos.

O desdobramento de uma condição social a outra, tem enfraquecido os simulacros globais, sobretudo o da família nuclear

patriarcal e de outros territórios de poder, tais como: a escola tradicional, o templo de Deus, a fábrica burguesa, os hospitais psiquiátricos. A hiperealidade maçante que afeta o nosso inconsciente hoje, são resquícios históricos de uma produção que atendeu aos interesses do Império Patriarcal-Capitalista.

A hiperealidade é o real tal como viemos a conhecer, um real saturado de si, esquizofrênico. É a condição social que caminha pelo fim das fronteiras entre realidade e virtualidade, homem e máquina. BAUDRILLARD (1984; 1987) nos salienta que o capitalismo vende a ilusão perfeita. O campo simbólico, através de suas tecnologias de simulação, consiste em oferecer uma explicação perfeita descolada da realidade imperfeita, tal como ela é.

Quando os fluxos do inconsciente seguem sua ordem virtual, produzimos uma simulação política de rompimento com os simulacros globais do corpus simbólico: a identidade social, a heterossexualidade compulsória, a família, o eu. A produção existencial deixa de ser uma cópia vazia [simulacro] para devir uma virtualidade de possíveis que segue produzindo diferenciações nas maneiras de ser, pensar e agir no mundo.

Com o processo de desconstrução do sujeito cartesiano, a visibilidade política e sexual proporcionada pelas identidades sexuais contra hegemônicas e a projeção de mulheres em espaços de poder originalmente voltados para homens resultaram na dissolução da rigidez entre os simulacros fixos da masculinidade e da feminilidade. A ação relacional entre as identidades de gêneros foram flexibilizadas e ampliadas para além de polos opostos de sexos, elas são realizadas inclusive dentro das fronteiras do próprio ser e estar masculino e feminino no espaço social.

O desafio agora está em construir novas unidades políticas em tempos de diásporas e fragmentação da identidade social. Cabe agrupar pelo afeto, pelo desejo revolucionário. Quando duas forças se conectam, sua potência aumenta a nível exponencial crescente, gerando degradações bioquímicas nas paisagens reacionárias que tentam a todo custo frear a produção de novos valores à Terra.

A emancipação política deve percorrer pela desconstrução contínua das forças de captura da rede simbólica-discursiva que vem a nos fixar nas estruturas hegemônicas. A desconstrução, portanto, deve percorrer a nível do inconsciente, decodificando-se dos modelos simulacionais do capitalismo pós-industrial; e também a nível da produção espacial, em novas demarcações de terra para novas inscrições de signos.

A antropogeografia das tribos culturais emerge na produção política e espacial do novo, de novos registros existenciais e simbólicos. As convulsões contemporâneas exigem uma fabricação de mitos e valores voltadas para o futuro em conexão com novas práticas sociais e estéticas, dissolvendo-se da universalidade da cultura política totalitária para novos edifícios existenciais e substâncias de expressão.

Os conjuntos científicos universalistas do Império Patriarcal-Capitalista petrifica as virtualidades de possíveis através da repressão do desejo. A produção social capitalista esmaga outros modos de troca e valor. As estruturas sociais de asseguramento da ordem faz calar as virtualidades de possíveis das produções incorpóreas. O Ser torna-se a cego mediante o devir criativo que brota da alma.

A produção antropogeográfica das tribos culturais, registrada na multiplicidade e na produção tática de forças de transgressão, permite novas configurações pragmáticas potenciais que podem chegar a substituir os sistemas semióticos do estruturalismo por uma máquina de produção de novas expressões e conteúdos para além dos conjuntos simbólicos dominantes, circunscrevendo-se a natureza sob um nova produção - de uma natureza que contempla a multiculturalidade, a diversidade social e a garantia de direitos humanos a todos.

Referências

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. São Paulo: Relógio D'água, 1984.

BAUDRILLARD, J. **Tela Total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre, 1997.

CAMUS, Alberto. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final de século XX. In HARAWAY, D; KUNZRU, H; TADEU, T. (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. São Paulo: Autêntica, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política (vol. I: o processo da produção capitalista). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Diversidade sexual nos mangás e animes e a receptividade desses na cultura latino-americana

Lisiane Ortiz Teixeira¹

Evandro dos Santos Nunes²

Os mangás (histórias em quadrinhos japonesas) e animes (desenhos animados japoneses) são fenômenos da cultura pop nipônica, comercializados para diversos países. É possível observarmos códigos de linguagem próprios desses materiais, como a forma dos olhos e a proporção entre a cabeça, o corpo, os braços e as pernas. Os sinais expressivos, a exemplo do rubor na face (interesse romântico), das gotas de água ao lado do rosto (constrangimento), dos dentes pontiagudos e dos olhos apertados (ataques de raiva) também são características das obras em questão. Esses materiais possuem nuances e não devem ser tratados como um simples entretenimento, sendo uma alternativa lúdica para as tensões cotidianas de um mundo exigente e competitivo (CARVALHO, 2007, p. 23).

1 Bacharel em Ciências Biológicas, Discente do Doutorado em Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, lisiane_ortiz@yahoo.com.br

2 Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Discente do Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, evandro.amigos.vcs@hotmail.com
Esse estudo foi financiado pela FAPERGS.

Durante o período Edo (1600-1867), o Japão ficou isolado do restante do mundo, com uma política antiestrangeiros, adotada pelo shogun (general no período imperial) Tokugawa Hidetada. Foi durante esse período que os japoneses desenvolveram novos suportes gráficos e aprimoraram suas técnicas de gravação (SANTOS, 2011, p.2). Já na Era Meiji (1868-1912), ocorreu a abertura dos portos e o contato com o exterior, permitindo a difusão da cultura japonesa para o restante do mundo. Estima-se que as exportações de produtos culturais japoneses girem em torno de 13 bilhões de dólares por ano (CARVALHO, 2007, p.16). Esses produtos midiáticos são produzidos e consumidos por todas as faixas etárias e classes sociais, o que os tornam um importante representante da identidade japonesa.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi analisar como a diversidade sexual é retratada nos mangás e animes e como se dá a receptividade desses materiais midiáticos no mercado latino-americano. A coleta de informações, para posterior análise, foi obtida de forma indireta, por meio de levantamento bibliográfico e bibliografia técnica específica (análise de mangás e animes específicos), orientadas por uma pesquisa descritiva, relatando os reflexos dessa cultura. A pesquisa adotou o método dedutivo, que se orienta por conceitos e abordagens gerais. Para a construção do tema, utilizou-se de imagens para exemplificar e evidenciar o assunto.

Mangás

No Japão, as vendas de mangás chegam a 2,5 milhões de exemplares em uma única semana (SANTOS, 2011, p.12). As pesquisas desenvolvidas pela Divisão de Economia Japonesa (JAPÃO, 2005, p.6) registram um crescente aumento no consumo de mangás pelo Ocidente, principalmente nos Estados Unidos e nos países da América Latina. No Brasil, editoras como a Panini, JBC e Conrad ampliam anualmente seus catálogos, investindo em títulos destinados a uma grande diversidade de público. As publicações são mensais, quinzenais, bimensal e edições únicas, dependendo do material. A média é de trinta mangás diferentes publicados mensalmente no

Brasil, chegando a 900 mil exemplares por mês. De acordo com as estimativas das editoras, esse número representa a metade de todos os quadrinhos produzidos no país (SANTOS, 2011, p.12).

Das trinta publicações citadas anteriormente, 24 delas podem ser classificadas como homoafetivas, as quais são divididas em várias categorias, apresentadas na sequência.

Os *Shojo-Ai* (tradução literal = amor entre meninas) são mangás e animes lésbicos voltados para meninas. São exemplos *Strawberry Panic*, *Girl Friends* (Figura 1), *Prism* e *Wife and Wife*. Já os *Yuri* são romances lésbicos voltados para meninos, com mais cenas de sexo explícito, por vezes considerados pornografia. O *Yuri* também é chamado de *Class S* onde o “S”, segundo Thompson (2010, p. 14), é do inglês “Sister”. Assim, são meninas que se veem como irmãs e se autoiniciavam nas atividades sexuais para aprendizagem prévia, ficando “treinadas” para seus maridos (BRAGA-JR, 2012, p.5). São exemplos de *Yuri* os mangás *Kannazuki no Miko*, *Sono Hanabira ni Kuchizuke wo*, *Kuttsukiboshi*, *Shoujo Sect* (Figura 2).



Figura 1 – Mangá *Girls Friends* (*Shojo-Ai*)



Figura 2 – Mangá *Shoujo Sect* (*Yuri*)

Já os mangás do tipo *Futanari* (tradução literal = duas formas) são hentais (pornô japonês), apresentando hermafroditas, intersexuais ou outros indivíduos com corpos femininos e órgãos sexuais que se parecem com pênis (VILLENA, 2012, p. 47). Os órgãos sexuais podem ser clitóris alargados ou realmente pênis (Figura 3). Tecnicamente, o termo também abrange personagens masculinos com ambos os tipos de órgãos sexuais; esses, porém, são normalmente excluídos. São exemplos os mangás *Ayafuya*, *Hitting the books*, e *The Old College Try*.



Figura 3 – Exemplo de *Futanari*

É comum observar nesse tipo de materiais personagens muito bonitas, de traços finos e delicados, cabelos compridos, lábios carnudos, suaves e de movimentos calmos, que parecem ser mulheres. No entanto, quando essas personagens começam a falar, percebemos que são homens. São os *Crossdressing Shota*, mangás dedicados aos meninos que gostam de se vestir com roupas do sexo oposto. São exemplos os personagens Shun, dos *Cavaleiros do Zodíaco*; Kurama, de *Yu Yu Hakusho*; Marron e Mirufu-yui, de *Bakuretsu Hunter*; Olho-de-peixe, de *Sailor Moon S* (Figura 4) e Seiya Kou, de *Sailor Moon Stars*. Da mesma forma, com facilidade, encontramos rapazes magros, de cabelos curtos e olhos grandes, com expressões resolutas e movimentos rápidos, os quais,

somente com o tempo, descobrimos que se trata de uma menina, como a personagem Haruka, de *Sailor Moon S* (Figura 5). Esses materiais em que as meninas se travestem são classificados como *Bender*. Muitos desses mangás têm personagens que não estão envolvidos de forma sexual, representando os conflitos interiores das mesmas em relação a sua identidade. Em inúmeros casos, a personagem do sexo masculino apenas apresenta a forma andrógina, tida como sinônimo de beleza no Japão. Muitas vezes, o travestismo é tratado de forma cômica, como no mangá e anime *Ramma Nibun-no-Ichi* ou *Ramma 1\2*, no qual um garoto de dezesseis anos, treinado em artes marciais, é amaldiçoado: toda as vezes em que ele é molhado com água fria, vira uma menina. No caso citado, o travestismo não tem conotação sexual ou de gênero, já que a personagem não apresenta escolha e nem reflete sobre situação.



Figura 3 – Exemplo de *Crossdressing Shota* – Olho de Peixe, *Sailor Moon S*



Figura 4 – Exemplo de *Bender* – Haruka, *Sailor Moon S*, *Super S* e *Stars*

O gênero *Shonen-Ai* (tradução literal = amor de meninos) retrata relações românticas entre homens e é destinado para os homens. Essas relações românticas podem ser leves ou somente insinuadas e geralmente não há retratação do ato sexual. Muitas vezes é apenas uma amizade forte entre garotos e homens. Algumas obras se concentram apenas em relacionamentos *Shonen-Ai*, mas é comum encontrarmos algo do gênero em histórias sobre qualquer tema e direcionadas a qualquer público, inclusive o infantil. Um exemplo é o *Sekai-ichi Hatsukoi 2*, cuja classificação direciona-se para maiores de doze anos (Figura 5).



Figura 5 – Exemplo de *Shonen-Ai* – *Sekai-ichi Hatsukoi 2*

Em contrapartida, o *Yaoi* é o romance entre homens, voltado para o público feminino. É um dos maiores gêneros e ainda se encontra em expansão. A palavra *Yaoi* é um acrônimo das iniciais de “*yama nashi, ochi nashi, imi nashi*”, que é traduzido para o português como “Sem clímax, sem resolução, sem significado”. A expressão originalmente se referia a quaisquer paródias brincalhonas de publicações conhecidas, mas logo assumiu uma conotação apenas relativa à homossexualidade masculina (PERET, 2009, p.4). Também conhecido como *Boys' Love*, surgiu no Japão no final de 1970 sob a forma de *doujinshi* (mangás amadores), nos

quais autores se apropriavam de personagens de mangás populares e os representavam em relacionamentos românticos homossexuais idealizados (CÉ, 2010, p.3). Esse tipo de mangá também possui nomenclatura própria como as palavras *Seme* (literalmente traduzido como “atacante”) e *uke* (“receptor”), termos originados das artes marciais e que, em essência, não carregam qualquer conotação sexual. No *Yaoi*, esses termos são utilizados para designar o papel que o personagem desempenha na relação (CÉ, 2010, p.4), o que equivale em português ao que se convencionou como *ativo* e *passivo*, respectivamente. É comum que o *seme* seduza o *uke* que, por sua vez, é mais jovem, mais baixo, com um corpo mais delicado e olhos grandes, além de, obviamente, menos experiente. Um enredo comum nesse tipo de produto descreve a primeira relação sexual do *uke* após um período de resistência (PERET, 2009, p.5). O gênero circula entre o drama romântico-trágico, ao demonstrar as vicissitudes enfrentadas pelos protagonistas em defesa de sua paixão ou romance, envolvendo às vezes suicídio, fuga da sociedade ou o constante impedimento da concretização sexual ou do relacionamento (CÉ, 2010.p.4). São exemplos de *Yaoi*: *Gravitation*, *Sex Pistol* e *Boku no Pico*.

Alguns autores (ARANHA, 2010b, p. 245.; MCLELLAND, 2005, p.21) afirmam que o *Yaoi* é descomprometido em relação aos relacionamentos gays e suas principais questões. No entanto, esse gênero é escrito por mulheres e para mulheres que vivem em um país onde o machismo é tão forte que elas devem sempre se curvar aos homens. Assim, o público feminino leitor desse gênero recria seu mundo através do relacionamento de dois homens, colocando, porém, nas falas masculinas, conteúdos que diriam respeito não ao universo homossexual masculino, mas ao próprio universo feminino. Assim, o propósito do *Yaoi* não é discutir o universo gay, mas sim uma forma de afirmação feminina e, por isso, ele não peca ao deixar de lado tais discussões relativas à homossexualidade masculina.

Aranha (2010a, p. 992) classifica o *Yaoi* em dois subtipos: o *Yaoi Bishônen* e o *Yaoi Bear* (Figura 6). O primeiro relaciona-se a personagens com características andróginas, com personagens de traços finos e apresenta cenários de fundo bem construídos. Já o *Yaoi Bear* gira em

torno da imagem de homens maduros, peludos (com barba ou não), musculosos e/ou gordos (ARANHA, 2010a, p.997), com imagens com traços mais rudes e com foco no personagem, sendo que, muitas vezes, o fundo é formado apenas por uma cor escura. Como é possível observar, o público-alvo do *Yaoi Bear* não são as mulheres e, por isso, essa categoria deveria ser classificada como um novo gênero de mangás e animes.



Figura 5 – Diferenças no arquétipo dos mangás *Yaoi Bishōnen* (esquerda) e o *Yaoi Bear* (direita).

Animes

No Brasil, o anime é conhecido desde meados dos anos 80, quando algumas emissoras de televisão começaram a passar séries como *Speed Racer*, *Zillion* e *Candy Candy*. No entanto, foi somente na década de 90, com a exibição da série *Os Cavaleiros do Zodíaco*, pela Rede Manchete, que a animação japonesa começou a ganhar espaço no Brasil. O êxito deste permitiu a transmissão de outros animes de sucesso, como *Sailor Moon*, *Dragon Ball* e *Pokémon*. Com eles, as emissoras (tanto de televisão aberta quanto fechada) começaram a investir na exibição de animes, culminando na criação de um canal de TV fechada chamado Animax, no qual só são exibidos desenhos japoneses (FARIA, 2008, p. 1).

Uma característica dos animes, diferente dos desenhos ocidentais, é que eles têm uma serialização, ou seja, a história continua de um episódio para outro, apresentando início, meio e fim. Além disso, os

personagens sofrem a ação do tempo, como em *Dragon Ball*, no qual o personagem principal, Goku, começa criança, cresce, casa, tem filhos, envelhece e, por fim, morre. Muito dos animes são baseados e fiéis aos mangás que lhe deram origem, sendo muitos voltados ao público infanto-juvenil. No entanto, inúmeros são censurados nos países da América Latina.

Receptividade dos mangás e animes nos países da América Latina

Devido às diferenças culturais no modo da apresentação da diversidade sexual nos produtos midiáticos, muitos mangás e, principalmente animes, são censurados. A censura vai desde a edição dos episódios até a não exibição dos mesmos.

Um exemplo de anime censurado é o *CardCaptor Sakura*. A série de setenta episódios foi lançada no fim dos anos 90 e conta a história da menina Sakura Kinomoto que, acidentalmente, liberta um baralho de cartas mágicas de um livro e passa a capturá-las e a controlar a magia delas. O anime foi transmitido sem censura nos canais abertos Chilevisión (Chile), Canal 5 (México) e América TV (Peru). No Brasil, o canal a cabo Cartoon Network passou a série original sem cortes. Já na Rede Globo, ocorreu a censura, baseada na presença de duas relações de conotação homossexual. A primeira foi entre a protagonista Sakura e a sua amiga Tomoyo, que gosta de filmá-la e vesti-la com fantasias especiais para as missões, causando grande constrangimento na jovem e tímida heroína. O anime sofreu cortes e alterações de dublagem para deixar o relacionamento entre as duas amigas mais próximo de uma amizade exagerada e quase caricatural. Já a segunda relação é entre o personagem Touya (o irmão mais velho de Sakura) e Yukito (melhor amigo do Touya). Em um episódio, Sakura declara seu amor por Yukito, mas ele responde que seu coração já tem dono e, para surpresa dele, ela declara saber ser o seu irmão o dono do coração do Yukito (PERET, 2009, p.6). Essa parte foi censurada e não foi transmitida.

Sailor Moon (Bishojo Senshi Sera Mun), de Naoko Takeushi, foi outro desenho censurado. Na trama, Usagi Tsukino descobre ser a reencarnação da Princesa Serenity, do reino lunar chamado de Milênio de Prata, e forma um grupo com outras meninas, todas reencarnações das guerreiras protetoras daquele reino (PERET, 2009, p.6). No Brasil, o anime foi transmitido pela TV Manchete e pelo canal a cabo Cartoon Network.

A série apresenta várias relações homoafetivas: no segundo arco da primeira temporada (Fase R), os vilões são Kunzite e Zoicite, dois alienígenas do sexo masculino que mantêm um relacionamento. Na terceira temporada, surgem duas guerreiras mais experientes e poderosas (Haruka Tenoh - Sailor Urano e Michiru Kaioh - Sailor Netuno), que moram juntas e mantêm um relacionamento bem-definido. Haruka se veste de homem (inclusive no uniforme escolar), tem cabelos curtos, dirige carros velozes, “é boa de briga” e realiza várias atividades esportivas, enquanto Michiru é artista, amante da pintura e da música. No Chile, a primeira vez em que o anime foi transmitido, na década de 90, não houve censura. No entanto, na retransmissão, em 2012, três episódios não foram transmitidos porque retratavam a relação entre Haruka e Michiru. No Peru, o jornal *O camino* (2012, p.1) publicou a declaração da Organização Não Governamental (ONG) Movimento de Integração e Libertação Homossexual (MOVILH), que solicitou esclarecimento à emissora chilena em relação à censura:

Las expresiones de afecto o cariño entre personas del mismo sexo, al igual que las heterosexuales, no son sinónimo de pornografía o de sexo explícito, del cual se protege a menores en nuestra televisión. Es tiempo ya de comprender ello.

Já na Fase Super S, um dos vilões e integrantes do Trio Amazonas é o personagem Olho de Peixe (Fish Eye), um rapaz com características andróginas, que persegue rapazes e gosta de se travestir de menina. Na fase Stars, os três cantores do grupo musical Threelights são, na

verdade, as sailor starlights, cuja transformação em sailors guerreiras inclui a mudança de gênero. Na América Latina, Zoicite e Olho de Peixe foram transformados em mulheres (a versão brasileira respeitou a identidade do Olho de Peixe) (CONDE, 2012, p.1). Já em relação aos Threelights, na fase Stars, na América Latina e Espanha, não houve alterações, diferente de outros países, como Estados Unidos e Austrália, que nem apresentaram essa fase (HOLMES, 2013, p.1).

Outro desenho que foi censurado no Brasil, México, Argentina, Chile e Peru foi o episódio Beauty and the Beach (A Bela e a Praia) do anime *Pokémon*. O motivo da censura foi de que o episódio influenciaria a homossexualidade. Nele, James se produz de mulher para poder participar de um concurso de biquínis que está acontecendo na praia. Ele veste uma espécie de corpo inflável, que lhe dá seios bastante volumosos. (GRISCI, 2011, p.1). Nos países citados anteriormente, o episódio em questão não foi transmitido.



Figura 6 – Episódio de Pokémon censurado

Os *Cavaleiros do Zodíaco* é um dos animes e mangás mais conhecidos no Ocidente. Na trama, os cavaleiros de bronze, tendo à frente o jovem Seiya de Pégaso, enfrentam diferentes desafios para salvar Saori, a reencarnação da deusa Atena, protetora da Terra e da humanidade. Muitos consideram esse anime como homoafetivo, devido às emoções de Shun, sua atitude pacifista e o formato feminino de sua armadura

(que chega a ter seios), sendo que muitos o consideram gay. Em outras obras paralelas, ele aparece como *uke* para Hyoga, cavaleiro de Cisne – cuja vida foi salva por Shun em uma cena famosa. Nessa cena, Shun abraça o cavaleiro de Andrômeda, transferindo para ele seu calor corporal a fim de impedir que ele morresse de frio (PERET, 2009, p. 7).

Após a descrição de todas essas categorias, observamos que os japoneses tendem a classificar cada tipo de relacionamento com um nome e uma descrição característica. Isso torna o tema em foco (diversidade sexual) mais concreto e próximo da realidade. O japonês, independentemente do sexo, gênero ou identidade sexual, pode encontrar um grupo ao qual pertence, sentindo-se acolhido e podendo encontrar outras pessoas como ele. Isso é diferente nos países da América Latina, onde percebemos que o tema não é abordado e ainda é censurado. Muitos desenhos foram censurados sob a alegação de que estimulariam a homossexualidade. No entanto, um casal heterossexual pode ser apresentado na mídia sem o risco de constituir uma influência negativa. Essa diferença entre os dois tipos de casais só mostra que a homossexualidade ainda é marginalizada nos países da América Latina. Independentemente do gênero do mangá ou anime, o que podemos observar é que os relacionamentos se dão entre as pessoas, mostrando que o amor pode nascer de qualquer situação.

Assim, apesar do tradicionalismo e machismo característicos do Japão, é possível observar que a diversidade sexual é abordada de forma mais direta e sem tanto pudor quanto no Ocidente. As pessoas, desde a sua infância, deparam-se com situações que passam a fazer parte do seu dia a dia e, dessa forma, permitem que a diversidade sexual possa ser amplificada, respeitada e exercida.

O número de mangás comercializados e a quantidade de exemplares vendidos só ressaltam a receptividade desses pelo leitor latino-americano. Em relação aos animes, contudo, a receptividade pelos canais de televisão, pela imprensa e pelos pais é acompanhada da censura, com edição ou deleção de cenas e episódios referentes à diversidade sexual. Esse fato é o reflexo de como a nossa sociedade retrata e posiciona-se diante desse assunto.

Referências

ARANHA, Gláucio Barros; PULGAS-FILHO, José Maria. Do Bishônen aos Bears: Diálogos de Estética e Recepção. In: COSTA, Horácio. **Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos**. São Paulo: Edusp – Editora da Usp, 2010a. p. 991-1004.

ARANHA, Gláucio Barros. Vozes abafadas: o mangá yaoi como mediação do discurso feminino. **Revista Galáxia**, São Paulo, v. 1, n. 19, p.240-251, jul. 2010b.

BRAGA-JR, Amaro Xavier. Representações das Identidades Sexuais nos Mangás. In: SEGUNDO CONGRESO INTERNACIONAL VIÑETAS SERIAS: NARRATIVAS GRÁFICAS: LENGUAJES ENTRE EL ARTE Y EL MERCADO., 1., 2012, Buenos Aires. **Libro de actas**. Buenos aires: segundo congreso internacional viñetas serias: narrativas gráficas: lenguajes entre el arte y el mercado. 2012. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <http://www.vinetasserias.com.ar/2012/pdf/actas2012/Bragajr_VS_2012.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

CARVALHO, Dolean das. **Mangás e Animês: Entretenimento e influências culturais**. 2007. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Comunicação Social, Centro Universitário de Brasília, Brasília, Df, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/1506/2/20266905.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

CÉ, Otávia Alves. Seme Ou Uke? Uma Análise Sobre o Yaoi, Os Quadrinhos Homossexuais Japoneses. In: FAZENDO GêNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS., 1., 2010, Florianópolis. **Anais...** [florianópolis]: Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos., 2010. v. 1, p. 1-8. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277925701_ARQUIVO_SemeouUke.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015

CONDE, Manuel. **Androginia, Homossexualidade e Travestismo em Mangás e Animes**. 2012. Disponível em: <<http://artpoissons.blogspot.com.br/2012/07/androginia-homossexualidade-e.html>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

FARIAS, Mônica Lima. História e narrativa das animações nipônicas: algumas características os animês.. In: III ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE DISEÑOS, 3., 2008, Buenos Aires. **Actas de Diseños**. Buenos Aires: Actas III Encuentro Latinoamericano de Diseños, 2008. v. 5, p. 150-157. Disponível em: <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.phpid_articulo=5654&id_libro=1>. Acesso em: 06 abr. 2015

GRISCI, Bruno. **Top 10: Episódios censurados de Pokémon (Anime)**. 2011. Disponível em: <<http://www.nintendoblast.com.br/2011/05/top-10-episodios-censurados-de-pokemon.html>>. Acesso em: 06 abr. 2015

HOLMES, Kitty. **Controversia Y censura em el Anime (2a parte)**. 2013. Disponível em: <<http://elesconditedelaspalabrasperdidas.blogspot.com.br/2013/06/controversia-y-censura-en-el-anime-2a.html>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

JAPÃO. JETRO. **Japanese publishing industry. Japan Economic Monthly, Industry Report**. 2005. Disponível em: <https://www.jetro.go.jp/en/reports/market/pdf/2005_42_r.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

JORNAL O CAMINO (Perú). Cadenas chilenas censuran serie “Sailor Moon” por contenido homosexual. **Jornal O Camino**. Lima, p. 1-1. 13 abr. 2012. Disponível em: <<http://elcomercio.pe/tvmas/television/cadenas-chilenas-censuran-seriesailor-moon-contenido-homosexual-noticia-1401038>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

MCLELLAND, Mark J.. The World of Yaoi: The Internet, Censorship and the Global “Boys’ Love” Fandom. **The Australian Feminist Law Journal**. Wollongong, Austrália, p. 61-77. jan. 2005. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=artspapers>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

PERET, Eduardo. **Percepções da Sexualidade: Anime e Mangá**. 2009. Disponível em: <http://www.elo.uerj.br/conteudo/artigos/animemanga_japao.html>. Acesso em: 06 abr. 2015.

SANTOS, Janete Lopes. Mangá: Ascensão da cultura visual moderna japonesa no Brasil. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1., 2011, São Paulo. **Anais...**. São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300674951_ARQUIVO_meu.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

THOMPSON, Kimberly. **Yuri Japanese Animation: Queer Identity And Ecofeminist Thinking**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Masters Of English Literature, The Faculty Of The Department Of English, East Carolina University, Greenville, 2010. Disponível em: <http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/2913/Thompson_ecu_0600M_102_10.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 abr. 2015

VILLENA, Belén García. **Análisis de Hentai desde una perspectiva feminista: grietas en una reproducción patriarcal**. 2012. 81 f. TCC (Graduação) - Curso de Facultad de Trabajo Social, Universidad de Granada, Granada, 2012. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/22732/1/BELÉN_GARCÍA_VILLENA_tfm_junio_2012.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.