

Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Filomena Teixeira
Isabel Chagas
Teresa Vilaça
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Sonia Maria Martins de Melo
Célia Regina Rossi
Isabel P. Martins

(Organizadores)

QUESTÕES SOBRE GÊNERO:

*Novos paradigmas e
horizontes*

BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.; TEIXEIRA, F.; CHAGAS, I.; VILAÇA, T.; MENDES, P. de O. S. P.; MELO, S. M. M.; ROSSI, C. R.; MARTINS, I. P. (Orgs). Questões sobre gênero: novos paradigmas e horizontes. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Lucas Rafael da Silva

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Pícolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Filomena Teixeira
Isabel Chagas
Teresa Vilaça
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Sonia Maria Martins de Melo
Célia Regina Rossi
Isabel P. Martins

(Organizadores)

QUESTÕES SOBRE GÊNERO:

*Novos paradigmas e
horizontes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Questões sobre gênero: novos paradigmas e horizontes. / organizadores,
BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.; TEIXEIRA, F.; CHAGAS, I.; VILAÇA, T.;
MENDES, P. de O. S. P.; MELO, S. M. M.; ROSSI, C. R.; MARTINS, I. P.

Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

232p. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-61-9

1 - Sexualidade; 2 - Educação Sexual; 3 - Comportamento

CDD

550.00

SUMÁRIO

Apresentação	7
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
A eugenia totalitária: resquícios do neofascismo patologizador e suas consequências sobre os corpos cisheterodissidentes	9
Camila Fernanda Vaneti	
Inserção curricular da temática gênero em cursos de graduação em enfermagem de instituições públicas de São Paulo- Brasil	19
Débora de Aro Navega, Ana Cláudia Bortolozzi	
Apontamentos acerca da intersexualidade: revisão narrativa da produção nacional	27
Leticia Carolina Boffi, Cintia Stefany Tavares da Silva	
Relato docente: da arte drag às percepções identitárias e políticas	39
Erick Henrique Siqueira Paiva, Michel Mendes, Leandro Jorge Coelho	
Brasil, Portugal e a patologização das transidentidades: uma revisão narrativa	51
Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior, Edna Lucia Tinoco Ponciano, Renata Gonçalves Roma	
Cidadania e media: apre(e)nder a desigualdade de gênero através de vídeos	69
Arminda Malho, Filomena Teixeira	
A violência não termina com a morte: corpo travesti e performatividade de gênero a partir do curta-metragem “os sapatos de Aristeu”	81
Leticia Carolina Boffi, Manoel Antônio dos Santos	
Dessimetria de gênero e sexualidade na figura do professor: uma análise foucaultiana	91
Paula D’Almeida Adriano de Oliveira Freire, Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Educação sexual e lgbtphobia em foco: saúde mental, direitos e gestos de resistência	99
Anderson José de Paula, Glauber Carvalho da Silva, Letícia da Silva Paz	
Educação sexual na perspectiva de gênero e o enfrentamento da violência doméstica contra mulheres	111
Mariana Passafaro Mársico Azadinho, Débora Raquel da Costa Milani	
“A gente envelhece muito mais rápido”: vivências do envelhecimento de travestis	123
Sarah Magela Morais, Manoel Antônio dos Santos	

Incels e masculinidades on-line: a misoginia na rede brasileira.....	135
André Villela de Souza Lima Santos, Manoel Antônio dos Santos	
“O câncer mudou muito minha vida, mas mudou ela também”: o olhar das parceiras de mulheres lésbicas com câncer de mama sobre as decorrências do tratamento oncológico	145
Carolina de Souza, Manoel Antônio dos Santos	
O desenvolvimento de um material didático com abordagem não heteronormativa para a educação sexual no ensino de biologia	155
Bárbara Benati	
Percepções das professoras de educação infantil sobre o trabalho pedagógico nas relações de gênero e sexualidade	167
Silvânia Aparecida Rodrigues Martins, Sandro Vinícius Sales dos Santos	
Roda de poesia: a construção do cuidado entre mulheres	185
Gabriela Corrêa Ramos, Jussara de Souza Silva, Luísa Segalla de Carvalho, Juliana Teixeira Gomes, Raquel Baptista Spaziani, Jaquelina Maria Imbrizi	
“Sair ou manter-se no armário?”, Eis a questão: implicações na rede de apoio social e na formação da identidade de um jovem homossexual.....	197
João Gabriel Ueked de Alvarenga, Eduardo Name Risk, Manoel Antônio dos Santos	
“Sobre a terra há de se viver sempre o mais forte”: representações do feminino e sexualidade na obra <i>Torto arado</i>	209
Rita de C. Petrenas, Fatima A. C. Gonini	
Violência baseada em gênero na escola: uma introdução ao conceito.....	217
Maria Flor Oliveira Di Piero, Alekssey Marcos Oliveira Di Piero, Ana Claudia Bortolozzi	
Violência sexual e a atuação clínica do profissional recém-formado em psicologia: dados preliminares de um estudo descritivo	225
Brenda Sayuri Tanaka, Ana Cláudia Bortolozzi	

APRESENTAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO EM UM CONTEXTO CONSERVADOR

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

É com muita satisfação que faço a apresentação deste livro, resultante dos trabalhos apresentados no VI Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual, volume específico sobre a temática Gênero, extremamente oportuno em meio às mudanças ocorridas na sociedade brasileira mais ou menos nos últimos sete anos. Mudanças que nos fizeram retroceder no tempo e nos depararmos com posicionamentos, atitudes e discursos que pessoas sensatas e inteligentes não imaginavam que poderiam circular livremente na sociedade brasileira depois de 1988.

Por que 1988?

Porque é o ano da promulgação da Constituição Cidadã, denominação que muita gente, principalmente os mais jovens, desconheciam. Mas a nossa constituição federal tem essa singela e patriótica denominação: Constituição Cidadã. E ela tem esse nome por ter sido concebida no processo de redemocratização do país logo após o término da ditadura militar que durou de 1964 a 1985. Importante termos clareza que a cidadania no Brasil contemporâneo tem sua base e baluarte na Constituição de 1988.

Os direitos humanos no país começam a ser forjados, discutidos, incentivados e valorizados somente após a redemocratização. A garantia dos direitos individuais e sociais, inclusive a igualdade de gêneros, foi fruto da nossa Constituição Cidadã.

Tudo bem que o Brasil era um aprendiz em termos de democracia e havia lacunas na sociedade que não seriam preenchidas da noite para o dia. Mas nós respirávamos liberdade! Os setores progressistas conseguiam expor suas ideias e planos de governo e o país progrediu. Havia liberdade de expressão e essa liberdade de expressão possibilitava que falássemos de temas até então proibidos, dentre eles sexo e sexualidade.

Por 25 anos questões ligadas ao comportamento sexual foram debatidas, publicadas, assistidas e a educação sexual se fortalece e constitui campo de saber nas universidades e possibilidade de intervenção nas escolas. Os estudos de gênero ocuparam lugar de destaque e reconhecimento nas universidades, em associações e ONGs, no campo jurídico, no jornalismo... A igualdade de gêneros, o combate à violência contra a mulher e a aprovação de leis voltadas para os direitos das mulheres ocuparam os espaços midiáticos e se tornaram palavras de ordem.

No entanto, os avanços conquistados ficaram ameaçados a partir de 2014-2015 quando uma ideologia repressora e conservadora tomou conta do país, resultando no contexto hoje vivido pela sociedade brasileira.

Assim, a realização deste congresso e a publicação do livro *Questões sobre gênero: novos paradigmas e horizontes* resgatam a importância de nunca pararmos o debate, as pesquisas e os estudos sobre este tema, ampliando a possibilidade de acesso da sociedade brasileira a espaços que difundam conhecimento, provoquem reflexões e desconstruam preconceitos.

Boa leitura a todos e todas!

A EUGENIA TOTALITÁRIA: RESQUÍCIOS DO NEOFASCISMO PATOLOGIZADOR E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE OS CORPOS CISHETERODISSIDENTES

TOTALITARIAN EUGENICS: REMNANTS OF PATHOLOGIZING NEO-FASCISM AND ITS CONSEQUENCES ON CISHETERODISSIDENT BODIES

Camila Fernanda Vaneti, UFPR, Brasil, camilavantropologia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal trazer luz, em caráter de denúncia, ao neofascismo emergente evidenciado, principalmente, no contexto nacional em nossa atual conjuntura social, política e econômica, por intermédio, também, de uma revisão bibliográfica acerca de suas características eugenistas, interpretando o fenômeno pelas lentes dos retrocessos com relação ao respeito e tolerância à população LGBTQIA+ e às conquistas de direitos alcançadas pelo grupo. Para tanto, será realizada inicialmente a retomada histórica do fascismo da primeira metade do século XX para que se compreenda suas características e, conseqüentemente, as amarras eugênicas persistentes ainda nos dias correntes; na seqüência, uma apresentação histórica da construção da indesejabilidade dos corpos cisheterodissidentes, seguida da concretização patológica desses corpos e as implicações sociopolíticas desse processo ao grupo alvo dessa marginalização social; por fim, analisando pelo prisma das características neofascistas apontadas por Umberto Eco cinco matérias de jornais virtuais, dispostas em ordem cronológicas, tendo como recorte os últimos cinco anos (2016 - 2021), demonstrarei como a ascensão neofascista evidente em nossa sociedade brasileira atual tem relação direta e implica impositivamente em um controle, desvalorização social, retrocesso e possível perda de direitos por parte da população LGBTQIA+.

FASCISMO E A INFLUÊNCIA EUGENISTA

A primeira metade do século XX, palco das duas Grandes Guerras e também da ascensão dos movimentos nacionalistas totalitários, que hoje conhecemos como fascistas, teve imensurável influência do conhecimento produzido no século anterior pelas ciências da natureza. Historicamente, foi nesse período que as ciências humanas e também a psicologia, enquanto disciplina reconhecida, exerceram esforços decisivos para a sua consolidação. Tais áreas do conhecimento obviamente beberam das fontes das ciências naturais criando modelos de ciência que buscavam metodologicamente seguir os mesmos caminhos traçados pelas outras. Desse modo, o diálogo a respeito da relação entre o natural e o social fora bastante difundido e epistemologicamente incrementado. A partir das teorias evolucionistas, que tinham como principal nome o inglês Charles Darwin, uma adaptação do que outrora foi postulado para as ciências da natureza passa a fazer parte do pensamento iluminista também sobre as ciências humanas e, conseqüentemente, a humanidade.

Uma corrente de pensamento teórico chamada de “darwinismo social” ou “evolucionismo social” foi bastante difundida e fundamental à criação da eugenia. Fundamentado na ideia da supremacia de grupos dominantes através do discurso do mais adaptado vs. menos adaptado e, conseqüentemente, evoluído, o termo eugenia foi criado no final do século XIX pelo antropólogo Francis Galton. De acordo com José Goldim, o termo foi definido pelo próprio Galton como “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente” (Goldim, 1998). Nessas prerrogativas, “o movimento eugenista, ao procurar “melhorar a raça” deveria “sanar” a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas “indesejáveis”” (Maciel, 1999, p. 121). A problemática maior consiste em como foram definidas quais as características, ou melhor, quais os grupos que seriam “superiores” e, portanto, dignos da

perpetuação da espécie humana e pior, quais seriam os grupos “indesejáveis” que deveriam ser descartados nessa soma de perpetuação.

Historicamente, após o término da Primeira Guerra Mundial, a Europa passava por um delicado momento de fragilidade demográfica, política, social e econômica (Mazower, 2001). Tal cenário colocou o papel reprodutivo no cerne dos debates estatais do continente e, a partir dessa demanda, os valores familiares passaram a ser extremamente difundidos na Europa do entreguerras, assim como os que diziam respeito à maternidade, pois por consequência do medo da imigração e da miscigenação, além de uma iminente dificuldade em se recuperar a demografia europeia anterior às mortes ocorridas a partir da I Guerra, “sociedades dedicadas à promoção da eugenia ... espalharam-se por toda a Europa, da Espanha à União Soviética” (Mazower, p. 101), sendo atribuído ao Estado o papel de garantir a continuidade do povo. Essa forma de promoção de uma higiene racial consistia na crença da “possibilidade de produzir seres humanos “melhores” mediante uma política social adequada” (Mazower, p. 100). Entretanto, em virtude das características políticas dos regimes totalitários fascistas, que consistiam na estratégica combinação de um Estado forte, repressão e propagando, nesses países e, ainda que “na Itália fascista as leis raciais de 1938 suscitaram centenas de expulsões das universidades e do serviço público” (Mazower, 2001, p. 109), essencialmente na Alemanha nazista, o discurso eugenista foi levado a “novos extremos” a partir do destaque do “papel da raça” (Mazower, 2001, p. 87).

Desse modo, também historicamente, em um momento onde a humanidade enfim pode se libertar um pouco das amarras religiosas, partindo para um androcentrismo proporcionado pela aceitação científica geral das teorias evolucionistas, uma explicação alternativa à criacionista para o surgimento da vida na Terra e também de nossa espécie, foi possível, a partir da justificativa atribuída pelo caráter científico das teorias eugenistas, uma legitimação da dominação europeia sobre o resto do mundo. Consequentemente, tal legitimação proporcionou a perseguição e aniquilação de grupos dissidentes que passaram a sofrer diversos ataques institucionais e populares. O discurso médico então atingiu os grupos dissidentes que “tornaram-se alvos fáceis de defensores dessa nova “ciência”, que empregaram os achados do movimento eugênico para construir sua imagem como pessoas deformadas, doentes e depravadas” (Guerra, 2006, p. 4). Estava posta a mesa, agora mais do que nunca pois evidenciada pelo cientificismo, a superioridade do homem branco, cis e hetero.

A CONSTRUÇÃO DO CORPO CISHETERODISSIDENTE COMO UMA CATEGORIA INDESEJÁVEL

Como já demonstrado, a estratégia eugenista consistiu em muitos aspectos, em demarcar quem eram os indesejáveis e, portanto, não pertencentes ao ideal de humanidade “superior”, causando um terror generalizado, mas principalmente aos pertencentes a um grupo dissidente. Conquanto, de acordo com Mark Mazower, “em poucos países o racismo biológico foi tão importante para a definição da nação como na Alemanha do entreguerras. As referências a la stirpe, na Itália ..., geralmente se aplicava a comunidades históricas e tinham pouco impacto político” (Mazower, 2001, p. 109). Atualmente, é de conhecimento geral as atrocidades cometidas pelos nazistas durante seu regime de poder sob a Alemanha contra os grupos classificados como indesejáveis, menos evoluídos, perigosos e, consequentemente, inimigos da nação. “A raça superior precisava de homens e mulheres arianos fortes, capazes de trabalhar e reproduzir. Qualquer um que não se encaixasse nesse molde deveria ser eliminado” (Settington, 2017, p. 43).

“O regime proclamava que a raça “ariana”, ou “nórdica”, era biologicamente superior a todas as outras. Judeus, sinti e roma eram inferiores ou sub-humanos e precisavam ser eliminados; polacos e outros povos eslavos também eram inferiores, mas eram úteis como força de trabalho. ... A raça ariana deveria ser fortalecida pela eliminação de qualquer fraqueza. Homens, mulheres e crianças que eram hereditariamente considerados “menos valiosos” foram alvos dos nazistas. Argumentava-se que pessoas com deficiências mentais ou físicas eram um fardo para a sociedade e precisavam ser removidas” (Settington, 2017, p. 43)

Um dos grupos pouco citados, mas que também sofreram perseguição com fundamentos nessa higiene racial, foi o das pessoas, principalmente homens, homossexuais. Ken Settington, um bibliotecário estadunidense,

escreveu um dos mais famosos livros sobre o assunto intitulado “Marcados pelo triângulo rosa” (2017). O título do livro faz menção ao símbolo utilizado pelos homossexuais em seus uniformes nos campos de concentração nazistas e no decorrer de suas páginas acompanhamos o autor em uma retomada histórica da condição da homossexualidade na Alemanha antes e depois da ascensão nazista, acompanhada de relatos de casos de homens gays levados aos campos de concentração, sendo esse o objetivo principal da obra, resgatar a memória das atrocidades vivenciadas por essas pessoas.

De acordo com Settingington já existiam na Alemanha antes do regime nazista leis que proibiam e vetavam a prática da homossexualidade, dessa forma “quando o Partido Nazista começou a perseguição aos homossexuais, não precisou criar novas leis ... Tudo que os nazistas precisavam fazer era aplicá-las” (Settingington, 2017, p. 17). Por diversas vezes a homossexualidade foi associada aos outros grupos dissidentes que se tornaram bode expiatório do projeto de pureza racial alemão. Mais uma vez calcados nos argumentos naturalistas, o projeto de reprodução do Estado associado às prerrogativas eugênicas não poderia contemplar um grupo que por suas “fraquezas” cedesse às amarras da homossexualidade, forma de se relacionar sexualmente que não reproduz. “O argumento deles era de que isso significaria ... uma menor taxa de natalidade, o que, em última instância, levaria a uma Alemanha mais fraca” (Settingington, 2017, p. 20). Não foi difícil de se colocar em prática a perseguição a esses corpos uma vez que, em virtude da crise que o país vivia, “para o público em geral os direitos dos homossexuais não era uma questão urgente. Empregos e dinheiro eram muito mais importantes” (Settingington, 2017, p. 22). Em comunicado do partido do ano de 1928 sua posição havia ficado clara:

“Não é necessário que você ou eu vivamos, mas é preciso que o povo alemão viva. E ele só pode viver se puder lutar. Viver significa lutar. E ele só pode lutar se mantiver sua masculinidade. Ele só pode manter sua masculinidade se exercitar a disciplina, em especial em questão ao amor. Amor livre e desvio são indisciplinados. Portanto, nós os rejeitamos, assim como rejeitamos qualquer coisa que fira a nossa nação. Qualquer um que pense em amor homossexual é nosso inimigo. Rejeitamos qualquer coisa que enfraqueça nosso povo A história natural nos ensina o oposto Portanto, rejeitamos qualquer forma de lascívia, especialmente a homossexualidade, porque ela nos rouba nossa última chance de libertar nosso povo do cativo que agora o escraviza” (Settingington, 2017, p. 21-22).

O homem homossexual era um dos grandes inimigos da nação. Sua falta de disciplina e inclinação à lascívia o fazia mais fraco, não tanto no sentido físico da palavra mas principalmente pelo sentido moral. O homem gay era um inimigo do Estado por ser mentalmente fraco. Por mais que alguns membros do Partido Nazista defenderem a “inclusão de lésbicas na legislação restritiva” (Settingington, 2017, p. 21), isso nunca ocorreu. Às mulheres lésbicas se reservou o espaço de mulher e seu trabalho reprodutivo, sendo invisibilizada a sua homossexualidade enquanto uma conduta dominante de igual perigo em comparação à homossexualidade masculina, posição marginal que ocupa até os dias correntes (Vaneti, 2021). Todavia, mesmo assim, não apenas os homens gays sofreram nesse período, todos os corpos cisheterodissidentes se tornaram um alvo, “os nazistas tinham lançado uma intensa campanha a favor do casamento, e as lésbicas tinham consciência da possível repercussão se permanecessem solteiras” (Settingington, 2017, p. 36).

“Antes de tudo os nazistas viam as mulheres como produtoras de filhos. ... Lésbicas não eram consideradas nocivas ao regime, então não eram perseguidas da mesma forma que os homens homossexuais ..., poucas lésbicas foram presas e sofreram em campos de concentração, mas eram, em sua maioria, rotuladas como membros antissociais da sociedade” (Settingington, 2017, p. 37).

A PATOLOGIZAÇÃO DO CORPO CISHETERODISSIDENTE

Fica evidente então, a partir do que fora exposto anteriormente, que o indicativo de “saúde” só seria atrelado a um corpo que, além de estar dentro das variáveis raciais já anteriormente expostas, fosse capaz de reproduzir e, mais ainda, exercesse seu papel reprodutivo. Esse, por via de regra, não era o caso das pessoas cisheterodissidentes. Vale lembrar que muito antes da condenação patologizante por vias científicas, a homossexualidade já era

historicamente em muitos países da Europa (e conseqüentemente em suas posteriores colônias) em razão da grande quantidade de Estados teocráticos cristãos. Dentro do cristianismo a homossexualidade é um pecado de transgressão da ordem natural do que fora concebido por Deus e, portanto, passível de punição. Com o advento das ciências sociais e o avanço da medicina e da psicanálise, o que antes era denominado pecado passa agora ao campo do outro indesejado pelo campo da patologia.

“No caso daqueles e daquelas que constroem outras formas de exercício da sexualidade, a ciência médica converte seu status de pecador, de agressor do equilíbrio da criação, como fazia a religião, em enfermidade. Assim, aqueles e aquelas que antes eram considerados sodomitas, passam a ser vistos como perversos ou como dementes. Nasce as novas fogueiras: os sanatórios, hospitais psiquiátricos e as prisões. A ciência jurídica, por sua vez, converte o sodomita em vagabundo ou em degenerado, dá subsídios à medicina e, muitas vezes, atua como apoio, como algoz dos filhos do dissenso. Assume o lugar divino da condenação; condena-os às prisões, leva-os à punição mais dura, arranca-lhes o direito à memória, torna-os invisíveis, esquecíveis, destitui-lhes a humanidade” (Silva, 2009, p. 44).

Formalmente, a homossexualidade, antes chamada de “homossexualismo” em virtude de sua titulação de patologia, ingressou na CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) como uma forma de “transtorno mental” a partir da 6ª revisão do documento, datada do ano de 1948 (Laurenti, 1984). Ou seja, mesmo sendo a patologização formal da orientação sexual homossexual posterior ao período anteriormente citado, culturalmente falando a população cisheterodissidente já pertencia a esse espaço. Esses corpos, que foram histórica e culturalmente empurrados à uma margem social, ocupam e ocuparam o espaço de “anomalia” alinhado ao perigo, que de acordo com Mary Douglas (2014), faz parte de um sistema simbólico presente em um materialismo médico moderno que se firma no antagonismo com a pureza e define o que é ou não saudável em nossa sociedade muito em virtude de ordenamentos culturais.

Digo cisheterodissidentes, pois mesmo com a invisibilização da identidade transgênero e sua associação num primeiro momento à homossexualidade, com o advento do transativismo e a luta das pessoas travestis e transgêneros por uma vida digna e o reconhecimento de sua identidade, a orientação de gênero passa então a ser separada da orientação sexual e, no ano em que a homossexualidade perde o posto de transtorno mental, a partir da CID 10, datada do ano de 1990, a transexualidade, antes “transexualismo”, passa então a ocupar o espaço deixado pela homossexualidade na lista de transtornos mentais. Felizmente, a transexualidade deixou de ser considerada um “transtorno mental” no ano de 2018, a partir da CID 11, passando a seção de “incongruência de gênero”, tornando-se uma condição relacionada à saúde sexual (Lélis, 2019). Negocia-se quais dos corpos, mas aqueles que fogem à cisheronormatividade estão sempre com seu atestado de “saúde” em risco por meio de diversos tipos de mecanismos científicos, culturais e simbólicos que atravessam suas vivências.

POVO BRASILEIRO: CONSTRUÇÃO EUGÊNICA

No Brasil do início do século XX, em virtude da recente abolição da escravatura no ano de 1888 e, conseqüentemente, a questão central do lugar do negro na sociedade brasileira, a disputa discursiva a respeito do tema étnico-racial era extremamente difundida. O pensamento racista eugenista expressado na época explícita de que modo o discurso biopolítico age para neutralizar o “inimigo” e legitimar e perpetuar a dominação de grupos dominantes. Assim sendo, como em todo o mundo, a eugenia foi determinante em nosso país para a formação do imaginário social brasileiro e a forma como concebíamos - e concebemos - nosso ideal de povo e de nação. Outrossim, políticas públicas higienistas e de branqueamento eram justificadas pela produção acadêmica de autores como Raimundo Nina Rodrigues, que acreditava que, “a raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização [...] há de constituir sempre em um dos fatores de nossa inferioridade como povo” (Rodrigues, 1982, p. 7).

Em um país cujo ideal de nação e povo fora calcado inicialmente no pavor da miscigenação e a influência genética negativa que poderia perpassar a identidade brasileira, e, posteriormente, passa a abraçar a miscigenação como braço forte de sua identidade proporcionando a criação de um mito de democracia racial - ainda que na

atualidade a discrepância socioeconômica entre negros e brancos não tenha sequer chegado perto de diminuir¹ -, fica claro que as influências eugenistas ainda se encontram atreladas em suas normas e condutas culturais vigentes. No caso do racismo, principalmente direcionado a população negra, criou-se uma categoria de racismo velado, com o crescimento de políticas públicas e uma legislação punitiva para esse tipo de manifestação preconceituosa conquistadas a duras penas pelo movimento negro do nosso país.

No caso da população cisheterodissidente o preconceito é mais escancarado, validado pelas noções culturais de doença e transgressão normativa desses corpos e também por um modelo de Estado laico que em muito se assemelha a um Estado teocrático cristão, seguindo o nosso calendário os feriados cristãos, a nossa casa legislativa uma bancada que leva o nome “bancada evangélica”, e um presidente eleito que tem como um dos lemas principais “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Essa validação da lgbtfofia proporciona um ambiente de acolhimento aos violentos e um ambiente de constante violência direta e simbólica às vítimas que, infelizmente, compõem o quadro nacional do país mais lgbtfóbico do mundo².

UMBERTO ECO E O UR-FASCISMO

O livro “O Fascismo Eterno” (2019) de Umberto Eco traz uma retomada da experiência do autor, que passou uma parte de sua infância na Itália fascista de Mussolini e suas considerações enquanto acadêmico e pesquisador sobre o fascismo tradicional e suas características marcantes, mas principalmente um mapeamento das características do chamado por ele de “Ur-Fascismo”, uma espécie de neofascismo, mas que, em verdade, se configura em uma expressão de fascismo eterno. A tese do autor, que explicita esse neofascismo em quatorze características é de que o fascismo sempre retorna com uma nova roupagem pois, de certo modo “o termo “fascismo” adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista” (Eco, 2019, p. 42-43). Desse modo, em caráter de denúncia, o autor, um pouco antes de encerrar o livro com um poema, nos alerta aos perigos em se esquecer o sentido das palavras “ditadura” e “liberdade”:

“O Ur-Fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis. Seria muito confortável para nós se alguém surgisse na boca de cena do mundo para dizer: “Quero reabrir Auschwitz, quero que os camisas-negras desfilem outra vez pelas praças italianas!” Infelizmente, a vida não é fácil assim! O Ur-Fascismo pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo para cada uma de suas novas formas — a cada dia, em cada lugar do mundo. ... Liberdade e libertação são uma tarefa que não acaba nunca. Que seja este o nosso mote: “Não esqueçam.”” (Eco, 2019, p. 60-61).

NEOFASCISMO BRASILEIRO EM EVIDÊNCIA NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Nos últimos cinco anos, mais precisamente desde o golpe civil do ano de 2016 que proporcionou a saída da presidente Dilma Rousseff por meio de um impedimento de governo, o Brasil vêm experienciando uma ascensão neoliberal, um crescimento da influência conservadora religiosa e, desde a alvorada do bolsonarismo e a eleição do atual presidente Jair Bolsonaro, assistimos atônitos a uma enxurrada de declarações de cunho preconceituoso, mal intencionado, e no pior e último dos casos, de inclinação fascista e supremacista. Desse modo, a fim de endossar minha proposição, elenco a seguir, em ordem cronológica, cinco matérias de jornais publicadas em vias online, que carregam características desse neofascismo higienista que transforma os corpos cisheterodissidentes em um grupo inimigo, não só da nação como da moral e da humanidade, colocando em risco a vivência e direitos conquistados por essas pessoas.

¹Ver: Boas, B. V. (2019). IBGE: Dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza, 75% são pretos ou pardos. <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/11/13/ibge-dos-135-milhoes-vivendo-em-extrema-pobreza-75percent-sao-pretos-ou-pardos.ghtml>.

²Ver: Bortoni, L. (2018). Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo. Rádio Senado. <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2018/05/16/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>; e Menezes, B., Costa, M., Borges, R. (2021). Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é o país que mais assassina transexuais. Metrôpoles. <https://www.metropoles.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-o-pais-que-mais-assassina-transexuais>.

“COMO O GOVERNO TEMER PODE IMPACTAR OS DIREITOS LGBT?” (2016)

Em matéria escrita por Jefferson Puff duas semanas após a posse do governo federal pelo ex-presidente Michel Temer, fica evidente que a manutenção dos direitos conquistados pela população LGBTTIA+ estaria longe de ser uma prioridade. Novamente, em virtude de um momento de crise política e econômica, os interesses de grupos oprimidos são deixados à mingua, nesse caso houve “a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos”, que foram reduzidos “a uma secretaria subordinada à pasta da Justiça” (Puff, 2016).

“Entre as preocupações estão o menor poder de influência da Secretaria de Direitos Humanos, agora não mais o status de ministério, sobre políticas públicas de outras pastas que afetam diretamente a população LGBT, como a Saúde e a Educação. Além disso, cogita-se que o Projeto de Lei 6583/2013 (Estatuto da Família, atualmente parado na Câmara dos Deputados), que busca definir a família apenas como a união entre um homem e uma mulher, ganhe força no cenário atual, ameaçando direitos já adquiridos, como a união civil entre casais homossexuais” (Puff, 2016).

De acordo com Eco, em sua sexta característica atribuída ao neofascismo, “o Ur-Fascismo provém da frustração individual e social”, por essa razão “uma das características típicas dos fascismos históricos tem sido *o apelo às classes médias frustradas ...*, assustadas pela pressão dos grupos sociais subalternos (Eco, 2019, p. 50). A notícia é simbolicamente expressiva pois demonstra como, a nível de conquista de direitos, as populações que fogem à cisheteronormatividade passam sempre por um jogo de validação/invalidação sancionado pelos integrantes de grupos outros que são sinônimo de opressão dessa população.

“BRASIL NÃO PODE SER PAÍS DO MUNDO GAY; TEMOS FAMÍLIAS”, DIZ BOLSONARO” (2019)

Em ocasião da recusa do Museu de História Natural dos Estados Unidos em sediar um evento que prestaria uma homenagem ao presidente brasileiro, Bolsonaro deu declaração onde deixa claro que sabe que recusa se deu em virtude de sua postura clara e abertamente homofóbica, entretanto, o líder de Estado insistiu que ““Eu comecei a assumir essa pauta conservadora. Essa imagem de homofóbico ficou lá fora”, disse, afirmando que isso não prejudica investimentos. “O Brasil não pode ser um país do mundo gay, de turismo gay. Temos famílias”, disse (“Brasil não pode ser país do mundo gay; temos famílias”, diz Bolsonaro, 2019).

Eco, na décima segunda característica dos regimes políticos atrelados ao fascismo eterno, explica a obsessão fascista pelas questões de ordens sexuais em sua frustração em se criar um ideal heroico e/ou de guerra permanente. “O Ur-Fascista transfere sua vontade de poder para questões sexuais. Essa é a origem de seu *machismo* (que implica desdém pelas mulheres e uma condenação intolerante de hábitos sexuais não conformistas, da castidade à homossexualidade)” (Eco, 2019, p. 54-55).

“APOIADA POR NORA DE BOLSONARO, CHAPA DE ‘CURA GAY’ É DERROTADA EM CONSELHO DE PSICOLOGIA” (2019)

Anteriormente fora por mim apresentado uma retomada histórica da patologização formal pela qual passaram a homossexualidade e a transexualidade. Ou seja, dentro do campo da medicina, a homossexualidade em específico deixou de ser considerada “transtorno mental” a mais de 30 anos! Conquanto, os efeitos culturais das quase cinco décadas de patologização formal, associada ao histórico de reprovação pecaminosa anterior, produz um efeito cultural ainda disseminado do ideal de possibilidade de cura da homossexualidade. Mesmo assim, de acordo com matéria escrita por Anna Balloussier, no ano de 2019, uma chapa concorrente ao CFP (Conselho Federal de Psicologia) trazia como líder “Rozangela Justino, conhecida por defender uma terapia que promete reverter a orientação sexual de pacientes homossexuais, apelidada de “cura gay”. Ela encabeçou [ironicamente] a chapa 24” (Balloussier, 2019).

A notícia em questão é bastante significativa pois demonstra como integrantes dos setores da saúde, alinhados ao governo atual – que venho tentando demonstrar se compõe em muitas características neofascistas -, constroem um discurso de patologia alinhados às suas concepções culturais e pessoais do que é saudável, movimento calcado em muitas instâncias ao pensamento eugenista da possibilidade de produção de uma população superior. A tentativa frustrada de Justino à presidência do Conselho demonstra a quão intrínseca à política está a construção das noções médicas vivenciadas em nossa sociedade, além de demonstrar quem são os grupos dominantes capazes de produzir e validar tais conhecimentos.

“MINISTÉRIO DA SAÚDE MANTÉM PROIBIÇÃO DE DOAÇÃO DE SANGUE POR GAYS, APESAR DE ESTOQUES BAIXOS POR CORONAVÍRUS” (2020)

Em notícia redigida pela BBC para o portal G1 fica claro o movimento cultural de patologização dos corpos cisheterodissidentes em nosso país. De acordo com redatores, mesmo com a intensa baixa de estoque em hemocentros do país todo em virtude da pandemia do coronavírus, o Ministério da Saúde decidiu manter a proibição de doação de sangue não apenas por gays, mas por “homens que tiveram relações sexuais com outros homens nos 12 meses anteriores” e, também, “mulheres que tiveram relações sexuais com homens gays ou bissexuais” (Ministério da Saúde mantém proibição de doação de sangue por gays, apesar de estoques baixos por coronavírus, 2020), durante o mesmo período. Ainda de acordo com a matéria “O veto se baseia principalmente na ideia de que há maior incidência de HIV entre esses grupos, o que aumentaria o risco de infecção ao receptor do sangue doado” (Ministério da Saúde mantém proibição de doação de sangue por gays, apesar de estoques baixos por coronavírus, 2020).

Ao se defender das acusações de lgbtfobia com relação à proibição, o Ministério se defendeu em um comunicado onde afirmou que ““A norma tem uma vedação temporária para homens que fazem sexo com outros homens. É importante destacar que a norma é focada em uma prática e não na identidade sexual da pessoa”” (Ministério da Saúde mantém proibição de doação de sangue por gays, apesar de estoques baixos por coronavírus, 2020), deixando mais claro ainda à reprovação da prática transgressora da sexualidade, incidindo o autocontrole - como no comunicado nazista - e a auto supressão de seus desejos como uma forma de se adquirir o prêmio da possibilidade de doar sangue, quer você seja homossexual ou não. Desse modo, a proibição escancara que o que está em pauta é o *perigo*, citado anteriormente nos termos de Douglas (2014), que a homossexualidade e/ou transexualidade (pois pessoas transgêneros também estavam incluídas no veto) “anormal” apresenta à saúde de indivíduos considerados socialmente saudáveis (mesmo que os mesmos precisem de uma transfusão sanguínea para sobreviver).

“BOLSONARO REQUENTA FAKE NEWS QUE ASSOCIA VACINA CONTRA A COVID AO HIV” (2021)

Novamente o vírus HIV se torna centro em uma matéria redigida por Sandy Mendes sobre mentiras contadas pelo presidente Jair Bolsonaro em uma live transmitida em suas redes sociais. “Os totalmente vacinados estão desenvolvendo a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida muito mais rápido do que o previsto”, disse Bolsonaro que não quis entrar em detalhes” (Mendes, 2021). Desde o princípio da pandemia de COVID-19, Bolsonaro vem sendo centro de polêmicas relacionadas ao caráter negacionista de suas posturas e, posteriormente, com o advento das vacinas, saída mais garantida do mundo dessa aparentemente infundável crise médico sanitária, o presidente passou a criticar e desincentivar a população e seus apoiadores com relação às campanhas de imunização ocorridas no Brasil todo.

O destaque dessa notícia se faz necessário quando se interpreta que em um país extremamente homofóbico, com um chefe de Estado abertamente homofóbico, que (como demonstrado na análise da notícia anterior) associa à homossexualidade à doença e, desde o início da epidemia de HIV/Aids no Brasil na década de 1980, ao vírus HIV, o presidente infla um medo infundado em uma base popular cega de que ao se imunizar completamente contra

o coronavírus, o indivíduo corre o risco de adquirir o vírus HIV, que apesar de ter atualmente baixíssima taxa de mortalidade quando comparado ao outro, traz consigo uma carga social de estigmatização moral muito forte. O medo da estigmatização com a qual os corpos cisheterodissidentes tem de lidar diariamente, é aqui o impulso dos grupos normativos em não se protegerem de um vírus que só no Brasil já levou mais de meio milhão de vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho procurei demonstrar, por meio de um esforço de revisão bibliográfica o quanto as características eugenistas, citadas na primeira sessão, não foram apenas plano de fundo ou uma associação de menor grau aos regimes fascistas, mas sim, fundantes da doutrina de superioridade que carregava o ideal de nação intrínseco aos ideais desses regimes. Para me fazer interpretar, chamo atenção para a sétima característica do fascismo eterno atribuída por Umberto Eco, “para os que se veem privados de qualquer identidade social, o Ur-Fascismo diz que seu único privilégio é o mais comum de todos: ter nascido em um mesmo país. Esta é a origem do “nacionalismo”” (Eco, 2019, p. 50). Desse modo fica evidente, que construir os corpos abjetos inimigos da raça superior são também inimigos da nação, pois, nesse caso, a nação em si pressupõe normatividade.

Procurei também demonstrar como, desde o ano de 2016, veio se preparando no Brasil um terreno por meio do desespero social criado em momentos históricos de crise - e de frustração das classes médias como citado anteriormente -, cria-se um ambiente propício a criação de inimigos comuns que, quase invariavelmente, já compõe os grupos localizados à margem social. Esse movimento, em muito associado tanto ao fascismo tradicional quanto ao neofascismo atual, vem se intensificando desde a ocupação de Bolsonaro ao cargo de presidência da República no ano de 2019. Quando candidato, Bolsonaro fez fama em cima de sua postura conservadora e tradicionalista, associada ao exército, ao papel da família e também da nação, sendo absolutamente todas essas pautas associadas ao fascismo.

“No bolsonarismo, o “outro” é criminalizado e colocado como inimigo a ser combatido, o que perpassa diferenças raciais ..., religiosas, de nacionalidade, classe, gênero (por seus posicionamentos machistas-misóginos), de orientação sexual (posicionamentos LGBTQIA+fóbicos), como índices da diferença relacionados a valores éticos.... Seu discurso reflete e refrata uma “desumanização” do outro” (Paula e Lopes, 2021, p. 68).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balloussier, A. (2019, August 30). Apoiada por nora de Bolsonaro, chapa de ‘cura gay’ é derrotada em conselho de psicologia. *Folha de S. Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/08/eleicao-do-conselho-de-psicologia-derrota-candidata-da-cura-gay.shtml>.

“Brasil não pode ser país do mundo gay; temos famílias”, diz Bolsonaro. (2019, April 25). *Exame*. <https://exame.com/brasil/brasil-nao-pode-ser-pais-do-mundo-gay-temos-familias-diz-bolsonaro/>.

Douglas, M. (2014). *Pureza e Perigo* (2nd ed.). Perspectiva.

Eco, U. (2019). *O fascismo eterno* (3rd ed.). Record.

Goldim, J. R. (1998). Eugenia. *UFRGS*. <https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>.

Guerra, A. (2006). Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. *Ciência e Cultura*, 58(janeiro/março), 4-5.

Laurenti, R. (1984). Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. *Revista Saúde Pública*, 18 (5) (Outubro). <https://doi.org/10.1590/S0034-89101984000500002>

- Lélis, D. L. A. (2019). A despatologização da transexualidade e os direitos do indivíduo trans. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - *Centro Universitário Toledo*.
- Maciel, M. E. (1999). A eugenia no Brasil. *Anos 90, n. 11*(julho), 121-143.
- Mazower, M. (2001). *O continente sombrio: a Europa no século XX* (1st ed.). Companhia das Letras.
- Mendes, S. (2021, October 23). Bolsonaro requebra fake news que associa vacina contra covid ao HIV. *Congresso em foco*. <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/bolsonaro-cita-fake-news-em-live/>
- Ministério da Saúde mantém proibição de doação de sangue por gays, apesar de estoques baixos por coronavírus*. (2020, April 9). *G1*. <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/04/09/ministerio-da-saude-mantem-proibicao-de-doacao-de-sangue-por-gays-apesar-de-estoques-baixos-por-coronavirus.ghtml>
- Paula, L., & Lopes, A. C. (2020). A eugenia de Bolsonaro: Leitura bakhtiniana de um projeto de holocausto à brasileira. *Revista Linguagens, 35*(Setembro), 35-76.
- Puff, J. (2016, May 29). Como o governo Temer pode impactar os direitos LGBTs? *BBC Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36366170>
- Rodrigues, R. N. (1982). *Os africanos no Brasil* - Universidade de Brasília.
- Settingerton, K. (2017). *Marcados pelo triângulo rosa* (1st ed.). Melhoramentos. <https://doi.org/978-85-06-00216-2>
- Silva, A. S. (2009). *Luta, Resistência e Cidadania: uma análise psicopolítica dos movimentos e paradas do orgulho LGBT*. Juruá.
- Vaneti, C. (2021). A mulher e a mulher da relação: como discursos hegemônicos constroem expressões do ser sapatão. In Ferreira, E. M. (2021). *Entre sexo e gênero: compreensão e não explicação*. Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.423210610>

INSERÇÃO CURRICULAR DA TEMÁTICA GÊNERO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE SÃO PAULO- BRASIL

INSERTION OF THE GENDER THEME IN THE CURRICULUM OF NURSING BACHELOR COURSES AT PUBLIC INSTITUTIONS IN SÃO PAULO- BRAZIL.

Débora de Aro Navega, UNESP Bauru, Brasil, debora.navega@unesp.br
Ana Cláudia Bortolozzi, UNESP Bauru, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

Na formação de enfermeiras/os, a temática sexualidade ainda é pouco abordada, acarretando dificuldades para as/os futuras/os profissionais lidarem com esta dimensão em sua atuação (Santos, Freitas & Freitas, 2019; Sehnem et al., 2013; Silva et al., 2019). O gênero é parte significativa da sexualidade humana e a aprendizagem social dos papéis de gênero o faz constituinte identitário de mulheres e homens, atravessando assim grande parte de suas vivências. O conceito gênero diz respeito à

construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É um conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres (Brasil, 2015).

O gênero é também um determinante social da saúde em intersecção com outros marcadores sociais como raça/cor, etnia, idade, deficiência, territorialidade, cultura e religião. Normas e/ou estereótipos de gênero podem repercutir (des) favoravelmente nos comportamentos preventivos, de busca por atendimento, de adesão ao tratamento, bem como nas experiências e nas repercussões psicossociais do adoecimento (Pinto et al., 2015; OPAS, 2019).

Estereótipos são rótulos sociais que atribuem, de maneira simplista e generalizada, um conjunto de características para todos os membros de determinado grupo, o que costuma levar a visões reducionistas que ignoram particularidades e, ao mesmo tempo, criar expectativas de que cada pessoa siga o modelo preestabelecido para o grupo social ao qual pertence (Gofmann, 1980). Alguns estereótipos comuns de feminilidade são os atributos de delicadeza, passividade, emotividade e beleza, enquanto os de masculinidade seriam robustez, coragem, agressividade, racionalidade e liderança. Exigir que as pessoas se ajustem e limitem a tais expectativas sociais é desconsiderar individualidades e toda a diversidade de possíveis modos de ser.

No Brasil, assim como em muitas outras sociedades, as normas de gênero hegemônicas originam ao menos duas graves problemáticas que repercutem na saúde. Uma é a inferiorização e discriminação das mulheres associadas à desigualdade de gênero, isto é, a desigualdade de oportunidades de acesso à educação, à saúde, ao trabalho, às oportunidades de participação social e política. Esta desigualdade limita o acesso às informações, aos recursos e aos serviços de saúde (OMS, 2011).

A outra problemática advém da presunção da conformidade automática do gênero ao sexo biológico designado ao nascer e à heterossexualidade, levando à discriminação e ao preconceito das pessoas não conformes à este padrão. É preciso abandonar estas perspectivas rígidas e reconhecer que há diversas formas legítimas de identidade sexual. O preconceito e o despreparo de profissionais de saúde para o atendimento das necessidades de saúde da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexo (LGBTI) aumentam as vulnerabilidades em saúde desta população.

Adotar a perspectiva de gênero na compreensão do processo saúde-doença é uma competência profissional necessária com vistas na assistência em saúde nos moldes da clínica ampliada, ou seja, no cuidado humanizado

que considera tanto as vulnerabilidades sociais como as singularidades, histórias de vida e subjetividades das pessoas cuidadas.

Além disso, a Enfermagem é uma profissão exercida majoritariamente por mulheres e que tem no cuidar seu cerne e ambos os fatos estão interrelacionados entre si e perpassados por questões de gênero, dado que apesar de ser essencial à vida, o cuidado é um trabalho socialmente desvalorizado e “relegado” como papel e responsabilidade femininos. Então, olhar para a identidade e a atuação profissional da Enfermagem pela perspectiva de gênero pode proporcionar também uma visão crítica sobre as condições de atuação e as relações de trabalho da categoria.

Portanto, o gênero constitui parte da identidade das pessoas cuidadas, bem como da identidade profissional de enfermeiras/os e por isso é uma temática muito relevante na formação profissional.

No estudo de Zani e Terra (2019), estudantes do primeiro ano de enfermagem reconheceram o respeito aos direitos sexuais e destacaram a Atenção Básica como espaço privilegiado para o cuidado à população LGBTI, ao passo que estudantes do quarto ano enfocaram na responsabilidade profissional do cuidado individualizado e de qualidade. Ambos os grupos perceberam que foi deficitária a formação sobre a perspectiva de gênero e que esta era relevante para a assistência integral. Apesar destes resultados serem positivos, infelizmente, diferem de achados de outros estudos que apontaram a presença de preconceitos de profissionais contra a diversidade sexual (Vitiritti, De Andrade & Peres, 2016; Venturini et al., 2018) o que acarreta em prejuízos para o vínculo profissional paciente e para a assistência em saúde.

Já De Souza (2014) encontrou três tipos de percepções de estudantes de enfermagem sobre o gênero em interface com a identidade e a prática profissional: 1) a aplicação de estereótipos de gênero aos profissionais, 2) diferenças de gênero acompanhadas de reflexão ou 3) ausência de diferenças nos atributos relacionados ao gênero na atuação profissional. Entrevistados/as do oitavo semestre tiveram percepções predominantemente marcadas por estereótipos, no qual esteve presente a associação do cuidado atencioso e delicado com a feminilidade e da força, racionalidade e inteligência como atributos de enfermeiros, os quais favoreceriam a atuação deles nas áreas de cuidados intensivos e emergência. Ou seja, estereótipos podem influenciar a construção da identidade, das competências e da carreira profissional.

A educação informal em sexualidade e a aprendizagem social das normas e papéis de gênero ocorrem a todo momento na convivência familiar e comunitária, em espaços diversos como as Instituições de ensino e os locais de trabalho, assim como pelos conteúdos veiculados pelas mídias. Quando ocorre no espaço escolar, este ensino é considerado por alguns como um currículo oculto, ou seja, faz parte da prática formativa apesar de não estar inserido oficialmente nos documentos curriculares oficiais.

Na graduação em enfermagem, alguns estudos verificaram, por exemplo, entre docentes e profissionais do campo de estágio, atitudes de negação da dimensão da sexualidade de pessoas cuidadas e dos/as (futuros/as) enfermeiros/as, assim como de reprodução de estereótipos de gênero (Costa & Coelho, 2013; Santos, Freitas & Freitas, 2019; Sehnem et al., 2014).

Por outro lado, há indícios da incorporação curricular da temática gênero na Enfermagem (Nogueira et al., 2017; Zani & Terra, 2019; De Souza, 2014), assim como em diversas outros cursos do Ensino Superior. Diante da escassez de estudos na área da Enfermagem, deparamo-nos com as seguintes questões: como vem ocorrendo a inserção curricular da temática gênero na formação de enfermeiras/os?

Este estudo teve como objetivo analisar a inserção curricular da perspectiva de gênero em disciplinas em cursos de Bacharelado em Enfermagem. E como objetivos específicos: identificar quais e quantas disciplinas tinham a temática presente em seus planos de ensino, caracterizando-as quanto à inserção na grade curricular e na aplicação da categoria gênero à Assistência de Enfermagem.

MÉTODO

Neste estudo documental, descritivo e exploratório, realizamos um levantamento de dados em currículos e planos de ensino de cursos de Bacharelado em Enfermagem de seis Instituições de Ensino Superior públicas

presentes no estado de São Paulo- Brasil, sendo duas federais (UFSCAR e UNIFESP) e três estaduais (UNESP, UNICAMP e USP - dois cursos). Este recorte deveu-se à necessidade de definir uma amostra com tamanho viável para a análise e ao livre acesso às informações de instituições públicas que disponibilizam os documentos em seus sites online.

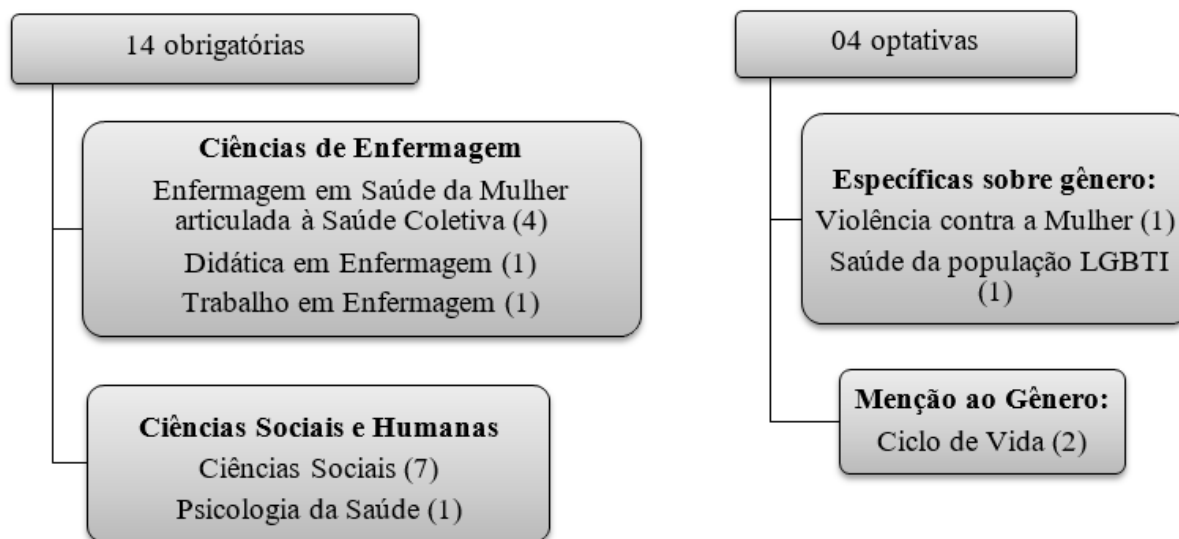
Em fevereiro de 2021, buscamos pelo termo gênero em quaisquer tópicos de planos de ensino de disciplinas obrigatórias e optativas: nos objetivos, na ementa ou nas referências. Utilizamos um roteiro sistematizado pelas autoras para o registro das informações, contendo a instituição, o título da disciplina, a carga horária, o semestre, em que tópico do plano de ensino gênero estava presente, à quais assuntos estava relacionado e se a linguagem inclusiva de gênero era utilizada ou não. Denominamos linguagem inclusiva de gênero o uso de palavras neutras que façam referência à todas as pessoas ou promovam a demarcação dos gênero feminino e masculino, como por exemplo: “competências de estudantes” ou “as(os) enfermeiras(os)”.

Tendo caráter exploratório, o intuito do levantamento foi identificar pistas sobre quais articulações estariam sendo construídas no sentido da incorporação de uma perspectiva de gênero aos conhecimentos já estruturados da Enfermagem. Como limitação, reconhecemos que o assunto possa ser abordado mesmo que não conste no plano de ensino, contudo, partimos da premissa de que docentes que atribuem um alto grau de relevância à temática gênero incluem-na oficialmente na documentação e no planejamento pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No conjunto de todas as disciplinas dos seis currículos analisados, o termo gênero esteve presente em 18 disciplinas, das quais 14 eram obrigatórias e 4 optativas. Na figura 1, segue um esquema representativo da distribuição das áreas das disciplinas identificadas:

Figura 1. Distribuição das disciplinas que abordavam a temática gênero



Fonte: Elaboração própria com as informações do levantamento

A seguir, apresentamos os resultados organizados em três blocos. O primeiro descreve as disciplinas obrigatórias identificadas, dentre as quais as maiores concentrações foram verificadas nas áreas de Ciências Sociais e de Saúde da Mulher com interface na Saúde Coletiva. No segundo bloco descrevemos as disciplinas optativas, com destaque para duas que apresentaram o gênero como enfoque principal, e no terceiro bloco comentamos sobre o (des) uso da linguagem inclusiva nos planos de ensino.

No núcleo básico, a temática gênero esteve contida principalmente na área de Ciências Sociais em cinco dos seis currículos analisados, sendo cinco disciplinas de Sociologia e duas disciplinas de Antropologia, as quais situavam-se entre o 1º e o 4º semestres, com cargas horárias de 30 a 60 horas.

As ementas e as referências desse conjunto de disciplinas indicaram que o gênero foi associado ao acesso à saúde, aos direitos da população LGBT, aos direitos sexuais e reprodutivos, bem como aos saberes atitudinais na relação profissional-paciente, à identidade profissional de enfermeiras e às suas relações com outros/as profissionais de saúde. Constatamos uma heterogeneidade nos conteúdos que relacionaram gênero à área da Saúde e da Enfermagem e também nas vertentes teóricas de gênero adotadas.

Assim, ficou evidente a significativa contribuição das Ciências Sociais para a introdução da temática gênero às/aos disciplinas de Enfermagem, visto que as disciplinas estão presentes nos anos iniciais dos cursos. Refletimos que seria proveitoso o diálogo e o planejamento conjunto entre docentes das áreas básica e aplicada, no sentido de evitar a fragmentação dos conhecimentos e oportunizar as interrelações, favorecendo a posterior aplicação da aprendizagem sobre gênero na assistência, na gestão, no ensino e na pesquisa em Enfermagem.

Nas bases em Ciências Humanas, encontramos apenas uma disciplina, de *Psicologia da Saúde*, situada no 4º semestre, com carga horária de 60 horas, que continha o termo gênero nas referências, abordando a identidade e a sexualidade no contexto de saúde-doença.

No núcleo das Ciências de Enfermagem, a perspectiva de gênero concentrou-se na área de assistência à Saúde da Mulher, sobretudo na Atenção Básica. Verificamos a articulação da dimensão sociocultural de gênero ao processo saúde-doença e ao ciclo de vida. Tais disciplinas situaram-se entre o 4º e o 7º semestres e continham cargas horárias elevadas, de 180 a 210 horas, ainda que em dois casos a saúde da mulher não fosse o único objeto de estudo da disciplina, sendo abordada como uma entre outras áreas dentro da Atenção Básica.

Nestas, os principais tópicos associados ao gênero foram a assistência à saúde sexual e reprodutiva e ao agravo de violência contra a mulher, ambos pelo paradigma dos direitos sexuais e reprodutivos.

Zanie e Terra (2019) e Silva et al. (2019) já haviam verificado que a inserção curricular da temática sexualidade na graduação em Enfermagem ocorria nas disciplinas de Enfermagem Ginecológica e Obstétrica e de Saúde Coletiva e nos parece que a inserção da temática gênero tem se alinhado à essa construção prévia.

Além disso, a Saúde Coletiva tem forte embasamento das Ciências Sociais em Saúde e no Brasil temos a formação profissional voltada para a atuação no Sistema Único de Saúde, permeada pelas premissas da saúde como um direito e da assistência em saúde norteadas pelas políticas públicas e pelos programas governamentais vigentes. Apesar de tal conformação favorecer a compreensão do gênero como um determinante social da saúde, é importante ressaltar que ainda há muito o que avançar no sentido da implementação dessas políticas e programas e da garantia do efetivo gozo do direito à saúde pela população do país.

Analisando as referências sobre gênero nesse conjunto de disciplinas, podemos observar que predominaram autores das Ciências Sociais em Saúde e os protocolos técnicos do Ministério da Saúde, com déficit de literatura científica específica sobre a aplicação da perspectiva de gênero à Assistência de Enfermagem. Apesar disso, destacamos a seguir, em caráter de inovação, algumas competências, habilidades e atitudes (possivelmente) relacionadas ao gênero encontradas em um plano de ensino de disciplina da área de saúde coletiva:

» “*Articular conhecimentos de outras disciplinas e áreas do conhecimento*” é uma habilidade essencial no sentido de integrar conhecimentos do núcleo básico, incluindo as Ciências Sociais e Humanas à assistência. No caso do gênero, além de compreendê-lo como categoria de análise, é preciso ainda saber incorporá-la de modo operacional, por exemplo, na avaliação, no diagnóstico e na prescrição de cuidados de enfermagem. Nessa direção, tornar-se-á possível “*reconhecer necessidades em saúde específicas de mulheres decorrentes do gênero*”. E da mesma forma, as necessidades decorrentes das variadas masculinidades.

» Analisando os seguintes trechos:

Refletir sobre as próprias concepções diante do processo saúde-doença, sobre diferentes concepções de família e sobre diferenças econômicas, de raça, religiosa e de “opção de gênero”; [...] simular possíveis respostas nas situações em que a pessoa cuidada apresenta concepções divergentes sobre modo de vida e cuidados em saúde; [...] Reconhecer os próprios preconceitos e afetos e desenvolver estratégias adequadas para não prejudicar o cuidado {grifo nosso}

Podemos supor que a tolerância à diversidade sexual esteja embutida nessas competências, ainda que a menção à população LGBTI não tenha sido explicitada. Embora esteja presente e seja valorizada a reflexão sobre a diversidade e o reconhecimento de como o preconceito prejudica o cuidado, é importante demarcar que o ideal seria o respeito ao invés da tolerância pois “preconceito não é opinião”.

» Entre as atitudes preconizadas para o atendimento humanizado, logo, sensível ao gênero, estão: “*Adotar postura empática, com diálogo e construção de vínculo profissional- paciente [...] Informar as pessoas cuidadas sobre seus direitos e incentivar sua autonomia*”.

» Por fim, ressaltamos a competência de “*Reconhecer a divisão social do trabalho e as relações de poder na equipe de saúde e de enfermagem*” pois esse exercício possibilita a análise de como o gênero e outros marcadores sociais estão presentes na subordinação da categoria à prática médica que marcou a história do surgimento da profissão e que ainda persiste como lógica hierárquica organizadora de serviços de saúde, bem como na divisão de classes dentro da própria equipe de enfermagem, entre enfermeiras/os graduadas/os e as/os auxiliares e técnicas/os de enfermagem.

Essas competências ilustram a incorporação dos conhecimentos e a aplicação da perspectiva de gênero ao fazer da Enfermagem. Nessa direção, outras duas disciplinas de uma única instituição de ensino, situadas entre o 5º e 7º semestres, com duração de 30 e 60 horas tangenciaram a temática gênero: *Didática em Enfermagem*, em que o termo esteve presente na Ementa como “tema da atualidade em Educação” e *Trabalho em Enfermagem*, em que gênero foi encontrado em referências sobre direitos e saúde sexual e reprodutiva. Em geral, a inserção curricular da perspectiva de gênero nessas duas áreas parece ainda bastante incipiente, considerando que compõe o currículo obrigatório de todos os cursos. Estas e outras disciplinas como *Bioética em Enfermagem* e *História da Enfermagem* também poderiam e deveriam (em nosso ponto de vista) abarcar o assunto de modo transversal.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Nos documentos disponíveis online, encontramos quatro disciplinas optativas pertencentes à dois currículos, sendo que duas delas tratavam diretamente da perspectiva de gênero em Saúde e na Enfermagem.

Uma delas possuía carga horária de 45 horas e abordava a categoria gênero na compreensão das condições de vida e saúde das mulheres, as políticas públicas brasileiras para mulheres, o agravo de violência contra a mulher e possíveis intervenções genericadas de Enfermagem em Saúde Coletiva, possuindo carga horária de 45 horas. Aqui, ressaltamos a presença do referencial Fonseca (2008), o qual relacionou o quadro conceitual de gênero ao processo saúde-doença, fornecendo exemplos ilustrativos para oportunizar a percepção de crenças, papéis e

comportamentos culturalmente associados ao gênero e a compreensão de como afetam a saúde, defendendo uma Assistência de Enfermagem generificada. A autora afirma

Com relação à prática assistencial, por ser um campo de estudos muito recente, os profissionais de enfermagem ainda conhecem pouco e conseqüentemente não utilizam os conhecimentos de gênero. Mulheres e homens ainda são vistos majoritariamente como portadores de diferenças sexuais e como seres biológicos [...] Generificar a prática de enfermagem significa reconhecer que a determinação social do processo saúde-doença inclui a maneira de construção da masculinidade e da feminilidade e as suas repercussões sobre como são vivenciados os limites ou as potencialidades relacionados à saúde (Fonseca, 2008, p.25)

A outra disciplina optativa específica, com carga horária de 15 horas, abordava a Atenção Integral à Saúde da População LGBT e o combate à discriminação nos serviços de saúde, englobando os direitos humanos nos serviços de saúde e as políticas públicas brasileiras voltadas à essa população. Entre as competências presentes no objetivos, citamos: “*Demonstrar comunicação e escuta qualificadas; identificar particularidades biopsicossociais e necessidades em saúde da população LGBTI, incluindo as de saúde sexual e reprodutiva, doenças transmissíveis e doenças crônicas, e conhecer a rede de serviços e o fluxo de informações e recursos disponíveis no SUS*”. Os referenciais desta disciplina também constituíram-se de políticas e programas do Ministério da Saúde voltados para a população LGBTI. Apesar de possuir uma carga horária baixa, essa disciplina é a única das Ciências de Enfermagem, voltada para a assistência, que explicita e elege a população LGBTI como alvo prioritário, abordando a diversidade sexual de forma clara e direta e as especificidades do atendimento em saúde voltado à essa população.

Consideramos muito positiva a existência dessas disciplinas específicas pois demonstra uma atenção para a temática gênero e seus desdobramentos na Assistência de Enfermagem e em Saúde. Apesar disso, no conjunto dos currículos analisados, destacamos que ainda são ofertas pontuais e que por serem optativas podem ficar restritas às/aos discentes que já possuam afinidade e sensibilização prévia para as temáticas e a disponibilidade para cursá-las.

Ainda assim, sobressai o pioneirismo de ambas as disciplinas e acreditamos que possam servir de modelo e inspiração para outras/os docentes que planejem trabalhar e desenvolver esses conteúdos.

As outras duas disciplinas optativas, com cargas horárias de 45 e 60 horas, centradas no Desenvolvimento e Saúde no Ciclo de Vida, com enfoques nas fases da juventude, vida adulta e envelhecimento, apresentaram referência em que a temática gênero associou-se à sexualidade e à reprodução.

LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO

Na linguagem, o uso de uma forma comum masculina para referir-se às pessoas de ambos os sexos, invisibiliza as meninas e mulheres, colocando-as em um lugar provisório, visto que às vezes elas estão incluídas no tratamento universal masculino e em outras vezes não estão, e essa compreensão costuma ficar subentendida a depender da posição social que ocupam. Observa-se ainda que em uma citação de vários nomes, o nome/sujeito masculino vem sempre em primeiro, denotando seu status e a ordem de importância (Moreno, 1999). Além disso, vem sendo pensada uma linguagem inclusiva também para pessoas não binárias, e nesse caso, não se usa nenhuma demarcação de gênero para se referir à um grupo de pessoas (Fischer, 2020). Defendemos o uso dessas linguagens inclusivas como parte de um processo de mudança de mentalidade na direção do abandono do androcentrismo e no exercício da empatia por todas as pessoas.

Em nossa análise da redação dos planos de ensino, nas disciplinas de Ciências Sociais observamos parcial utilização da linguagem inclusiva de gênero. Em alguns casos, observamos o uso concomitante da linguagem inclusiva e da “tradicional” no mesmo plano de ensino, o que pode sinalizar um processo de transformação em andamento. Já nas demais disciplinas, foi predominante a ausência dessa modalidade.

Trazemos dois exemplos de trechos e termos extraídos de alguns dos planos analisados:

» “Doente, paciente, enfermeira/o, médico/a: formas de interação”. É interessante notar que foi demarcado em primeiro lugar o sexo feminino, majoritário na enfermagem, e na medicina, o oposto. O mais comum é encontrarmos o termo “enfermeiro” para referir-se à categoria, o que respeita a norma culta da língua, mas soa estranho aos ouvidos de quem conhece o perfil das equipes profissionais.

» “O usuário” [...] “a pessoa adoecida”. A segunda construção não demarca o gênero e seria preferível se o intuito for falar de pacientes em geral, independente do gênero.

Enfim, a ideia principal é que a linguagem possa manifestar atitudes de respeito e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aparentemente, a incorporação da perspectiva de gênero ao currículo de cursos de Bacharelado em Enfermagem no estado de São Paulo- Brasil ainda se encontra em processo.

Os achados do levantamento nos permitiram perceber que há uma presença consistente da temática gênero nas disciplinas da área de Ciências Sociais, que provavelmente proporcionam uma primeira incursão ao assunto, e que a área de Saúde Coletiva tem tipo um importante papel no desenvolvimento da perspectiva de gênero na atenção em saúde, sobretudo aplicada à Saúde da Mulher. Além disso, as políticas e os protocolos técnicos do Ministério da Saúde configuram grande parte dos referências para a adoção da perspectiva de gênero na assistência em saúde e parece haver uma lacuna na construção de conhecimentos sobre a perspectiva de gênero aplicada à assistência de Enfermagem.

Ainda é muito escassa a inserção da temática gênero associada à atenção à saúde da população LGBTI e quase não encontramos menções às relações entre as masculinidades e a saúde. Em suma, seria possível e desejável que o gênero fosse tratado como assunto transversal em muitas outras disciplinas, pois o silenciamento acarreta a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Foi possível identificar algumas competências essenciais ao cuidado pela perspectiva de gênero, incluindo o reconhecimento de como a desigualdade de gênero, os estereótipos de gênero e os preconceitos contra a diversidade sexual afetam a saúde das pessoas e o cuidado.

São relevantes também as imbricações do gênero com a identidade profissional de enfermeiras/os e com as relações de poder no interior das equipes de enfermagem e dessas com as equipes multiprofissionais.

Apesar de pontuais, identificamos ofertas de disciplinas optativas específicas sobre gênero e saúde que podem auxiliar na consolidação do campo e inspirar novas iniciativas.

Este estudo limitou-se a analisar documentos de currículos de uma pequena amostra de cursos de Bacharelado em Enfermagem, não sendo representativo de todos os cursos do país. Outros estudos poderiam ampliar o escopo de investigação incluindo documentos de cursos de licenciatura, de instituições de ensino privadas, de nível técnico, de outras regiões do Brasil, assim como de outros países. Além disso, ainda há uma lacuna de estudos sobre o currículo oculto de gênero na formação de enfermeiras/os e técnicas/os, o qual poderia ser investigado por meio dos relatos de discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

Brasil (2015). Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Coordenação Geral de Direitos Humanos. Nota Técnica nº 24/2015/MEC.

- Costa, L. H. R., & Coelho, E. D. A. C. (2013). Ideologias de gênero y sexualidad: la interface entre la educación familiar y la formación profesional de enfermeras. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 22(2), 485-492.
- De Souza, L. L. (2014). Representações de gênero na prática de enfermagem na perspectiva de estudantes. *Ciências & Cognição*, 19(2), 218-232.
- Fischer, a. (2020) Manual prático de linguagem inclusiva: uma rápida reflexão, 12 técnicas básicas e outras estratégias semânticas.
- Fonseca, R.M.G.S. (2008) Gênero como categoria para a compreensão e a intervenção no processo saúde-doença. PROENF- Programa de atualização em Enfermagem na saúde do adulto. Porto Alegre: Artmed/Panamericana, (3), 9-39.
- Goffman, E. (1980). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moreno, M., Camargo, A. M. F., & de Araújo, U. F. (1999). Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Editora da Unicamp.
- Nogueira, I. S., Rodrigues, D. M. M. R., Labegalini, C. M. G., de Lima Lopes, M. C., & Baldissera, V. D. A. (2017). A percepção e formação dos acadêmicos de enfermagem acerca da sexualidade humana. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 9(3), 614-619.
- Organização Mundial da saúde (2011). Mulheres e saúde: evidências de hoje, agenda de amanhã.
- Organización Panamericana de la Salud. (2019) Masculinidades y salud en la Región de las Américas. Resumen. Washington, D.C.
- Pinto, Teresa et al. (2015) Guião de educação gênero e cidadania: 3º ciclo do ensino básico. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG. Lisboa, 2ª edição.
- Santos, S. M. P. D., Freitas, J. L. G. D. S., & Freitas, M. I. D. F. (2019). Roteiros de sexualidade construídos por enfermeiros e a interface com a atenção em infecções sexualmente transmissíveis/HIV. *Escola Anna Nery*, 23(4).
- Sehnm, G. D., Ressel, L. B., Junges, C. F., Silva, F. M. D., & Barreto, C. N. (2013). A sexualidade na formação acadêmica do enfermeiro. *Escola Anna Nery*, 17, 90-96.
- Sehnm, G. D., Ressel, L. B., Pedro, E. N. R., Budó, M. D. L. D., & da Silva, F. M. (2013). A sexualidade no cuidado de enfermagem: retirando véus/The sexuality in nursing care: removing veils. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 12(1), 72-79.
- Sehnm, G. D., Pedro, E. N. R., Budó, M. D. L. D., DA SILVA, F. M., & Ressel, L. B. (2014). A construção da sexualidade de estudantes de enfermagem e suas percepções acerca da temática. *Ciencia y Enfermería*, 20(1), 111-121.
- Silva, T. R. D. F., Fernandes, S. E. T., Alves, N. R., Farias, A. J. A. D., Silva, J. A. D., & Santos, S. M. P. D. (2019). Representações dos estudantes de enfermagem sobre sexualidade: entre estereótipos e tabus. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(2).
- Venturini, L., Beuter, M., Leite, M. T., Bruinsma, J. L., & Backes, C. (2018). The nursing team's performance towards the sexuality of institutionalized elderly women. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52.
- Vitiritti, B., de Andrade, S. M. O., & de Carvalho Peres, J. E. (2016). Diversidade sexual e relações profissionais: concepções de médicos e enfermeiros. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1389-1405.
- Zani, L. F., & Terra, M. F. (2019). Conhecimentos sobre identidade de gênero e orientação sexual entre graduandos/as de enfermagem. *Journal Health NPEPS*, 4(2), 167-179.

APONTAMENTOS ACERCA DA INTERSEXUALIDADE: REVISÃO NARRATIVA DA PRODUÇÃO NACIONAL

NOTES ABOUT INTERSEXUALITY: NARRATIVE REVIEW OF THE NATIONAL PRODUCTION

Leticia Carolina Boffi, Universidade de São Paulo, Brasil

leticiaboffi@gmail.com

Cintia Stefany Tavares da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil

cintia.stefany@usp.br

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Americana de Psicologia [APA] (2006) o termo intersexo se refere a um conjunto de diversos tipos de condições que levam ao desenvolvimento atípico de características sexuais, que podem envolver anormalidades identificadas nos órgãos genitais, nos órgãos reprodutores, nos cromossomos sexuais ou ainda na produção de hormônios relacionados à conformação biológica dos sexos. Essas condições são agrupadas como *intersex conditions* (condições intersexuais). Os estudos recentes levados a cabo por biólogas feministas revelaram que em cada 1000 nascimentos, 4 têm anatomias com graus variáveis de incerteza (Rego & Marcondes, 2018).

Por conta das controvérsias relacionadas ao termo intersexo e à possibilidade de ser interpretado como pejorativo, o Consenso de Chicago (Lee, Houk, Ahmed, & Hughes, 2006) recomendou sua substituição pelo termo Disorders of Sexual Development (Anomalias da Diferenciação Sexual [ADS]), definido como o grupo de condições congênitas que tornam atípico o desenvolvimento do sexo anatômico, cromossômico ou gonadal. O uso do termo “anomalia”, entretanto, gera questionamentos quanto ao conceito de normalidade. Esse conceito pode ser entendido como uma expectativa biomédica de performance dos corpos e adequação às normas sociais, de modo que a visão de algum tipo de funcionamento variável é desafiada pelo entendimento de que não se trata apenas de um conceito biomédico, mas também de opressão (Diniz, Barbosa & Santos, 2009). Ainda que seja um termo desatualizado e impreciso, o nome “intersexo” é utilizado por militantes desse grupo, que recusam o uso de ADS porque faz referência a distúrbio, considerando que as pessoas intersexo não aceitam qualquer variação de medicalização de sua condição (Chiland, 2014).

O conceito de gênero surge, nos anos 1950, a partir do manejo dos bebês intersexuais. John Money, um psicólogo behaviorista e sexologista, compreendeu que o gênero é algo que se ensina e se aprende, e em absolutamente nada dependente da biologia e dos “destinos dos corpos”. Seria, portanto, perfeitamente controlável pelos aparatos sociais, sem nunca levar em conta o desejo e as identificações do sujeito, nem sua sexuação.

No caso de pessoas que nascem com genitália ambígua, existe consenso entre os profissionais envolvidos no cuidado de questões de intersexualidade quanto à realização do manejo clínico, como uma forma de proporcionar ao indivíduo uma identidade de gênero estável e garantir que a imagem corporal e a função sexual sejam adequadas, entre outros fatores (Santos, 2008). Os procedimentos que podem ser realizados na assistência a pessoas com ADS são regulamentados, no Brasil, pela Resolução no 1.664 do Conselho Federal de Medicina [CFM] (2003). A realização de cirurgia genital nesses pacientes é consagrada em nosso país, entretanto, à exceção dos casos em que a genitália ambígua representa algum risco de vida para o bebê que nasce com essa condição, não se encontra consenso na literatura científica internacional de que exista real necessidade urgente de se fazer tal cirurgia (Santos, 2008). De acordo com o Consenso de Chicago (Lee et al., 2006), a tomada de decisão pela designação sexual nos casos de ADS deve ser feita de forma cuidadosa e com base na consideração de indicadores que incluem: diagnóstico, aparência

dos genitais, opções de intervenção cirúrgica, necessidade de terapia de reposição hormonal vitalícia, potencial de fertilidade, o ponto de vista da família sobre a situação e, em alguns casos, a relação da decisão com as práticas relacionadas à cultura.

O Consenso estabelece que os profissionais especializados devem saber definir qual é a sequência de cirurgias e suas possíveis consequências para a vida do paciente desde a infância até a vida adulta (Lee et al., 2006). No Brasil, a Resolução nº 1.664 (CFP, 2003) assegura uma conduta de investigação antecipada, de modo a subsidiar uma definição adequada do gênero e do tratamento em tempo hábil, a partir da investigação por meio da realização de diversos exames complementares e contando com uma equipe multidisciplinar para avaliar a decisão final do gênero com base nos conhecimentos de clínica geral e/ou pediátrica, endocrinologia, endocrinologia pediátrica, cirurgia, genética, psiquiatria e psiquiatria infantil, além de enfatizar que paciente ou seus familiares devem estar bem informados de todo o processo.

É importante notar como as pessoas intersexo são conceituadas como parte do grupo de ‘desviantes sexuais’, alocadas nos limites do pensável como possível para a constituição de um corpo sexuado, e por isso são reduzidas ao biológico e submetidas a tecnologias de normatização que desautorizam seus desejos e violam seus direitos de decisão sobre intervenções no próprio corpo (Bento & Pelúcio, 2012). Apesar dessa concepção biologizante da necessidade de intervenção nas condições intersexo ser dominante, o cuidado psicossocial e especializado nos casos de ADS é considerado uma parte integral do ajustamento do paciente ao gênero designado, além de ser de suma importância para a sua participação em decisões relacionadas à atribuição de gênero, ao momento em que a cirurgia de designação ou redesignação sexual deve ser feita e nas questões de reposição de hormônios sexuais (Lee et al., 2006).

Enquanto os médicos se preocupam em amenizar, por meio da cirurgia, o estigma social relacionado à intersexualidade, os pais se preocupam em tirar o filho da ambiguidade sexual para que ele seja melhor inserido na sociedade (Gaudenzi, 2018). A urgência da correção dos corpos intersexo que são vistos como “defeituosos”, preconizada pelo discurso médico hegemônico como uma forma de prevenir problemas futuros, desconsidera diversos outros fatores que também são pertinentes dentro dessa problemática sob a perspectiva de cuidado integral (Guimarães & Barboza, 2014). A cirurgia de reparação ou os outros manejos clínicos, nos casos de ADS, são práticas fundamentais para se pensar em como é feita a gestão da intersexualidade e quais sentidos são outorgados a esses corpos, como o que é considerado “normal” ou não, e o que é ou não entendido como “natural” (Gaudenzi, 2018).

Foucault (1980) narra a medicalização da sexualidade a partir do século XIX, com a crescente importância que essa temática assume na psiquiatria, adquirindo diferentes contornos segundo os “problemas” em questão. Se, no período estudado por Foucault, a confissão era o principal dispositivo de controle da sexualidade por parte da medicina, nos séculos XX e XXI outros dispositivos, como os medicamentos e as intervenções cirúrgicas, ganham relevância, e é nesse contexto que a condição intersexual se estabelece enquanto tópico de domínio exclusivo da medicina (Foucault, 2008).

Atualmente, destacam-se outros fatores sociais que atuam na patologização de tal condição - a indústria farmacêutica, o conhecimento científico, a mídia, a família, a religião e o sistema jurídico (Gianni & Perry, 2012; Ventura & Schramm, 2009). Este novo leque de possibilidades, ao mesmo tempo em que gera novas demandas para a área da saúde, estabelece sua regulação através de marcos normativos e jurídicos e pela definição de “novos” direitos (Knauth & Machado, 2013).

No cenário nacional, observa-se uma lacuna de estudos que investigam a intersexualidade e seus contextos (Vecciatti, 2019). Porquanto, o objetivo da presente pesquisa é refletir sobre o *status* atual do conhecimento acadêmico-científico produzido sobre a intersexualidade no contexto brasileiro.

MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo de revisão narrativa da literatura, metodologia que pretende reunir e concentrar o conhecimento científico já produzido por meio do uso de metodologias ativas, oportunizando a

busca e a síntese das evidências contidas na literatura para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento na temática. Porquanto, este estudo constitui uma revisão narrativa de caráter descritivo-exploratório a respeito das produção nacional referente à condição intersexual.

A coleta de dados foi realizada por duas revisoras independentes em setembro de 2021, a partir dos descritores “intersexualidade” e “intersexo” nas seguintes bases de dados: *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Latindex), *Sistema de Información Científica Redalyc* (Redalyc), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), INDEXPSI e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC). Também, acresce-se uma busca ativa dentro da plataforma Google Scholar.

Foi definido como critério de elegibilidade os artigos originais escritos em português, de produção nacional e que apresentassem produções acerca da intersexualidade. Estipulou-se um prazo dos últimos 10 anos para seleção dos artigos. Monografias, dissertações, teses e boletins informativos foram excluídos desta revisão. Finalizada a seleção, a análise dos dados deu-se por meio da análise temática reflexiva (Braun & Clark, 2019). O software *QDA Miner Lite* foi utilizado para facilitar a gestão e codificação dos estudos.

RESULTADOS

Os estudos recuperados nas bases contabilizaram cerca de 85 artigos, contudo, a partir da leitura de resumos e textos integrais nota-se que mesmo os termos de busca se referindo à intersexualidade, a grande maioria dos artigos continha apenas menção a essa condição para definir intersexualidade dentro da sigla LGBTQIA+. Portanto, resgatamos cerca de 20 artigos que tratam de forma direta da temática da intersexualidade na produção nacional dos últimos 10 anos. Apenas quatro artigos trouxeram experiências de pessoas intersexo (Pires 2016; Costa, Bernardes & Palmiere, 2019; Pires, 2020; Vieira, Costa, Pires, & Cortez, 2021b), apresentando uma lacuna nesse sentido.

Após a leitura dos estudos recuperados, três temas emergiram a respeito da intersexualidade: (a) Gestão médica da Intersexualidade; (b) Percepções Familiares e (c) Vivências Intersexuais. O primeiro tema refere-se ao poder interventivo biomédico na vivência da intersexualidade, especialmente quanto às decisões cirúrgicas e processo de hormonização. Nesse sentido, a esfera médica reafirma a não possibilidade de manter-se sem intervenções a fim de alcançar a normatização dos corpos. O segundo tema retrata acobertamento de informações aos familiares com referência a intervenções cirúrgicas facultativas ou indispensáveis, situação produzida pela equipe de saúde. O terceiro tema narra as vivências de pessoas intersexuais. O silenciamento faz-se presente nas suas histórias de vida, ao contrário, espaços de militância promovem compartilhamento de experiências e resistências.

DISCUSSÃO

GESTÃO MÉDICA DA INTERSEXUALIDADE

Uma das temáticas mais presentes nos artigos selecionados trata-se da patologização da condição intersexo e como a medicina tomou pra si a responsabilidade de ajustar tais corpos em prol de uma normativa corporal e de gênero. No que se refere às intervenções cirúrgicas realizadas em crianças intersexo, a orientação médica habitual é que elas ocorram precocemente. De acordo com Knauth e Machado (2013, p. 233), a prática de cirurgias aplicadas sobre os corpos intersexos são de objetivos “corretivos” e articulam dois principais mecanismos de regulação corporal:

1. a construção de narrativas em torno da validade técnica/tecnológica e social de tais intervenções;
- e 2. a ingerência médica e sistemática nos corpos tida como garantia (presente e futura) de saúde e normalidade, o que se traduz na emergência de novas “naturezas” e em (re)definições acerca do normal e do patológico.

Para Vecchiatti (2019) as cirurgias mantêm o *status* de intervenções mutiladoras compreendendo que essas são impostas em razão de expectativas geradas por médicos, familiares e a cisnormatividade. Knauth e Machado (2013) esclarecem que a fixação destas práticas na esfera médica retira o caráter de mutilação, já que a intervenção passa a ser percebida como um meio de alcançar um objetivo considerado “nobre” e legítimo: a manutenção ou a restauração da saúde e da normalidade. Mello (2012) afirma que há preceitos em tal situação guiados pela noção do “sexo natural” e uma ontologização de que corpos devem ser mantidos como homens ou mulheres. Dessa forma, compreende-se que tais intervenções - mesmo em bebês de menos de dois anos - são socialmente aceitáveis por acionar justificativas tais como: a amenização ou o fim do sofrimento produzido por uma “anormalidade”, e eficácia destas práticas para um desenvolvimento posterior saudável dos sujeitos a elas submetidas (Knauth e Machado, 2013).

Uma série de elementos é também acionada para fundamentar, a partir do ponto de vista dos profissionais da saúde, tais intervenções: a garantia do “bem-estar”, da “saúde” – física e/ou psicossocial. Aqui, atesta-se que o “ser saudável” corresponde também a cisnormatividade - corpos, genitálias, gênero e desejos alinhados. Além disso, a heteronormatividade busca manter-se quando acresce-se as metas cirúrgicas a fertilidade, potencialidade para o sexo penetrativo e heterossexual, tamanho do pênis e do clitóris.

No caso das intervenções em crianças e jovens intersexo, os avanços na área da genética e da biologia molecular dos últimos anos têm despontado como os grandes responsáveis pela produção de “evidências científicas” que objetivam definir o verdadeiro sexo do indivíduo e o prognóstico acerca de como se dará o “desenvolvimento” (Knauth e Machado, 2013). O CFM (2013) reconhece que não há garantias que a pessoa intersexo se identifique com o gênero que lhe foi imposto, ao nascer, por decisão externa, à sua real identidade de gênero autopercebida. Ocorre que, diante da permissão da mutilação dos bebês ao nascer, a própria entidade contribui para a ausência de estudos sobre as consequências individuais, psicológicas e sociais da não realização da cirurgia ao nascimento e do desenvolvimento de tais sujeitos (Vecchiatti, 2019).

Destaca-se ainda, que apesar de tais intervenções concretizarem-se nos corpos dos indivíduos, a decisão sobre elas acontecem em esferas nas quais as escolhas individuais têm pouca relevância (Knauth e Machado, 2013), pois trata-se de decisões do Estado personificado pela equipe médica. A possibilidade de não realizar intervenções cirúrgicas em genitais considerados fora de determinado padrão de normalidade cuja intervenção tem propósito estritamente estético e normalizador pode ser considerada, mas é timidamente discutida nesse âmbito.

O contexto do direito no Brasil, como em muitos outros países, expressa pela Lei nº 6.015/73, em seu art. 55, inciso II, não aceita qualquer variação diferente de homem e mulher, obrigatórios para o registro de nascimento. Tal fato faz com que pessoas intersexo não possam ser reconhecidas como cidadãos, legitimando ações médicas que enquadrem os indivíduos em um dos sexos como estratégia biopolítica de acesso às possibilidades de vida (Costa, Bernardes & Palmiere, 2019; Pereira, 2019). O artigo de Fraser e Lima (2012) corrobora com tal afirmação na qual o discurso médico e as intervenções feitas no corpo intersexo, coloca o sexo como umas das principais características da identidade, se não a principal, condicionando-os à medicina e o Direito (Leivas et al., 2020).

Considerando o sexo dimórfico para a normalização dos corpos e sujeitos, é negada a humanidade ao corpo intersexo; esse corpo só passa a ganhar sentido médico e jurídico a partir do momento em que é submetido a cirurgias e hormonizações, mutilações essas que os moldam para caber dentro da “normalidade” e para manter esse ideal dimórfico (Gomes, 2020).

Fragmenta-se o corpo em 4 partes ou níveis – cromossomos, genitália, gônadas e hormônios – e daí reduz-se a experiência do sexo a esse conjunto de partes, ao mesmo tempo em que elas são reduzidas a uma função sexuada (Gomes, 2020, p.6).

Em outro artigo, a entrevistada Eva Alcántara Zavala, psicóloga aliada ao movimento intersexo Mexicano, também questiona algumas experiências que são corporificadas e generificadas em sua própria trajetória de vida e em atendimentos de pessoas intersexo que acompanhou ao longo da carreira. Ela afirma que o que acontece com corpos intersexo pode ajudar a pensar sobre questões de corpo, biopolítica e outras concepções de maneira mais ampla (Vieira, Costa, Pires, & Cortez, 2021c).

Ao contrário dos estudos anteriormente citados, a entrevista de Rea e Simões (2015) com Ilana Löwy traz outros argumentos. A entrevistada - bióloga, historiadora das ciências e feminista - afirma concordar com as cirurgias de normalização de genitálias justificando o bom funcionamento. Em certo trecho, Ilana comenta (p. 493):

A maioria das pessoas intersex e das crianças têm doenças, e até mesmo doenças bastante sérias. O problema é que a militância intersex focalizou os órgãos genitais, mas os verdadeiros problemas para essas pessoas não são somente os órgãos genitais. O problema não é a diversidade da sexualidade, o problema é ter um corpo diferente, talvez ter doenças crônicas muito mais frequentes. Não é a sexualidade, o problema... O movimento intersex paradoxalmente pode tornar as coisas mais difíceis para algumas dessas pessoas. Militantes formam só uma parte e não são sempre representativas/os de todas/os no grupo de intersex. Militantes intersex são pessoas que simplesmente têm órgãos sexuais atípicos, mas as outras pessoas intersex, que estão mais doentes, não militam tanto.

Nesse sentido, observa-se que internacionalmente há opiniões a favor das cirurgias corretivas nas pessoas intersexo, mas ressalta-se que os estudos de produção nacional, de forma geral, contraargumentam e se colocam ao encontro das ideias da militância intersexo.

PERCEPÇÕES FAMILIARES

Gomes (2020) afirma que a situação de bebês intersexuais é encarada pelos médicos como uma emergência, sendo justificada pelo discurso de que a ausência de sentido do corpo, que também pode ser dita como ausência de conformidade com os sentidos disponíveis criados pelo posicionamento médico trará angústia e sofrimento psicológico para a criança e a família. Nesse sentido, os familiares que questionam ou não se submetem a tais indicações são tidos como irresponsáveis ou negligentes, visto que recusam a promessa de saúde ou normalidade (Knauth e Machado, 2013).

Estes, principalmente pais e mães, mesmo sem estarem completamente convencidos dos benefícios da intervenção e sem saberem exatamente o que ela significa ou todas as suas implicações, são muitas vezes convencidos a permitir o procedimento a partir da promessa de que tal prática evitaria sofrimentos futuros para seus filhos. O questionamento da intervenção cirúrgica para adequar os corpos a determinados padrões de normalidade pode significar, nesse sentido, um problema médico e ser considerado como má compreensão ou mesmo negligência familiar, colocando em suspeita o grau de “consciência” e de “conhecimento” daqueles envolvidos no processo. A recusa a esta normatização é, nesse sentido, tomada como sinônimo de irresponsabilidade e/ou ignorância e, portanto, passível de responsabilização por suas consequências.

A “ambiguidade” na genitália impõe a cirurgia, feita sob a justificativa de proteger a criança de problemas de discriminação. Mas sabemos que não é bem assim, porque uma vez diagnosticado como ambíguo, o chamado hermafrodita/intersex, para sempre levará este estigma. A discriminação já antecede a cirurgia e não finda com ela (Mello, 2012, p. 203).

Chiland (2014), ao elucidar sobre a construção da identidade sexuada, afirma que deveríamos defender o posicionamento de que a criança não passa por um período primário de identificação que seja neutro, com posterior aparecimento dessa identidade em um processo secundário. Ele argumenta, ainda, que a criança tem um sexo na cabeça dos pais desde o princípio, portanto, pode-se constatar que os pais não são capazes de criar um “neutro”. Por esse mesmo motivo, a decisão acerca do sexo da criança não pode demorar a ser feita pois, caso contrário, os pais não conseguem criar uma relação satisfatória com o neonato e constroem uma “convicção pessoal”. Sendo assim, por mais que a criança não tenha consciência do sexo desde o início, ela acaba por ter uma vivência diferente do próprio corpo a depender se é menino ou menina por influência da conduta dos pais.

Já o artigo de Santos, Junior e Martins (2018) diz que as possibilidades de nascimento e vivência em um corpo intersexo como escolha faz parte de uma luta contínua para algumas mães e que a busca em romper com o binarismo sexual e mudar a forma de educar já aparece na literatura científica e essa discussão tem se ampliado. Nesse sentido, são propostas também formas de atuação na educação e na vida familiar com o objetivo de minimizar

as violações nos corpos e mentes, na busca de se insistir na atenção às potencialidades de sujeitos outros que ainda não são visibilizados pelo estado. Uma das estratégias sugeridas é o ensino sobre intersexualidade/gênero, sexos não binários e outros movimentos relacionados a gênero e sexualidade. É argumentado, também, que todas as intervenções feitas no corpo intersexual, sendo esse logicamente de sexo não binário, e a educação direcionada ao sexo que lhe foi designado, são formas de reforçar o conceito de gênero que é educacional. Entretanto, observa-se que essa educação não é o que reafirma seu sexo biológico, já que esse também percorre espectros e é uma construção cultural. Portanto, a construção de identidade e subjetividade da pessoa intersexo é, de acordo com os autores, intimamente relacionada com a Educação recebida por esses sujeitos.

O artigo de Fraser e Lima (2011) apresenta a articulação do Direto com o tema da intersexualidade, e ressalta mais um dos conflitos de decisão encarados pela família e a difícil decisão entre registrar a criança imediatamente após o nascimento com seu nome e sexo escolhidos, com a possibilidade de necessitar fazer a Ação de Retificação do Registro Civil para modificar o sexo no documento caso o que for determinado pelo diagnóstico seja outro, ou não registrar a criança até que o resultado de definição sexual esteja pronto, mas correndo o risco de que ela não tenha esse documento, que assegura os direitos e o atendimento em serviços de saúde, assim como sua existência, de modo geral, no campo jurídico.

É possível perceber nesse artigo, também, o uso de termos como “crianças intersexuadas” ou “pessoas com intersexo”, que revela o quanto a condição intersexo é vista na justiça como uma patologia e, necessariamente, como causa de sofrimento para o sujeito e para a família. Vecchiatti (2019) comenta sobre casos nos quais a omissão da família quanto a situação é proposital, havendo pessoas intersexos que só se descobrem como tais depois de adultas, após sua maioridade. O direito sobre si mesmo aqui não prevalece.

VIVÊNCIAS INTERSEXUAIS

Conforme Reis e Paraíso (2014), associações de intersexo têm questionado a necessidade de produzir um corpo sexuado já na infância, considerando apenas as possibilidades de feminino ou masculino e sem o consentimento da pessoa que vai passar pelas intervenções. É na adolescência que a condição da intersexualidade adquire toda a sua dimensão no que diz respeito à vida sexual e à possibilidade de ter filhos, e as informações dadas às crianças ganham um novo sentido. Existe a chance de que essa atipia seja diagnosticada somente na puberdade, quando esta última não ocorre do modo esperado para o sexo designado (Chiland, 2014). Vieira, Costa, Pires, & Cortez (2021b) descrevem a importância da ação política de ativistas intersexo para a visibilidade e mudanças dessas questões, inclusive para além do discurso médico e acadêmico, abarcando mobilizações culturais.

O artigo de Pires (2020) é um destaque quando se trata de dar voz às experiências vividas por pessoas intersexo na literatura nacional, retratando a história da ex-judoca brasileira Edinanci Silva. Nesse cenário esportivo, Edinanci teve um diagnóstico tardio e foi responsabilizada por isso, se deparando com a pressão da comunidade esportiva para provar “seu verdadeiro sexo” para que pudesse competir. Outra questão vivenciada por Edinanci foi a pressão médica, cujo argumentos para a investigação foram “um risco de uma má formação, um não funcionamento, um possível câncer” (p. 290).

De acordo com a autora, a atleta teve um prognóstico com remoção cirúrgica de duas glândulas endócrinas – um pedaço de ovário pouco desenvolvido e um testículo não descido que ainda secretava hormônios – além de medicamentos hormonais para evitar qualquer perda de funcionalidade no organismo. Também foi sugerido uma clitoroplastia³. Edinanci consentiu, de acordo com a autora, porque precisava garantir permissão para competir e também queria estar bem. Os riscos de saúde foram utilizados como pretextos médicos para convencer Edinanci no contexto da saúde, contudo, tais riscos se localizam na dimensão da ambiguidade e da incerteza. Além disso, continuar sendo atleta dependia de tais cirurgias de “correção”. A atleta teve um acompanhamento psicológico,

tanto para reafirmar sua identidade de gênero, como para se certificar de que realmente queria retirar as gônadas. Eram decisões importantes de caráter irreversível que tinham que ser aceleradas para o

³ Clitoroplastia é a redução ou a diminuição da exposição do clítoris por meio de cirurgia específica.

mais breve retorno esportivo. Só que, para ela, “o medo era tão grande que aquilo lá não se resolvesse que eu cheguei a pensar em me mutilar” (Pires, 2020, p. 293-294).

Edinanci relata também que era constantemente submetida ao *antidoping*, mesmo em “sorteios”. De acordo com Silveira e Vaz (2014), as acusações de virilidade e de lesbianidade compõem os principais marcadores que mobilizam o processo de antidopagem na categoria feminina. Tal fenômeno também decorre de uma normatização de corpos, performatividades, sexualidades e binaridades. Outra vivência, é a acusação de ser “homem” que recebia de suas adversárias entre competições, como forma de a desqualificar e a constranger por ter ganho (Pires, 2020). Como forma de se defender, a autora compreende que a exposição do seu corpo foi a forma encontrada para diminuir tais situações constrangedoras. Destaca-se que a falta de informação e esclarecimento é uma composição que integra negativamente o manejo do paciente com variação intersexual, movimento esse que se reproduz nos termos midiáticos, nos preconceitos e até mesmo nos meios médicos e do direito cujo objetivo principal é regulatório.

Pires (2016) cita em outro artigo o caso de Edinanci e outras atletas intersexo que têm suas experiências de competição atravessadas por protocolos e resoluções de investigação biomédica, que dão conta dos corpos que fogem aos modelos hegemônicos. Sobre esse aspecto, de modo geral, ela aponta:

Caso os resultados das investigações biomédicas provem que esta atleta tenha alguma variação intersexual, isto é, que sua composição anatômica não seja coerente biomedicamente com as expectativas do seu sexo/gênero designado e também esteja fora do escopo das exceções possíveis, a atleta será alvo de “normalização” (Pires, 2016, p. 224).

A autora também comenta que parece paradoxal que se desconfie de uma possível vantagem da condição intersexual em relação à outros competidores, considerando que, ao longo da história, é tratada como uma “anomalia” a ser resolvida.

São trazidos no artigo de Pires (2016), também, os casos de duas atletas indianas que passaram pelas consequências da regulamentação dos “testes sexuais”: Santhi Soundarajan e Dutee Chand. Santhi ganhou uma medalha de prata nos jogos Asiáticos de 2006, no Qatar, mas ao término da prova, foi submetida a um teste de verificação de gênero que deu negativo para o sexo feminino. Entretanto, no ano anterior, ela já tinha sido submetida a um desses testes em outra competição e que deu positivo; não se sabe por qual motivo esses resultados mudaram. Ela teve sua medalha retirada pela IAAF, foi banida pela Federação de Atletismo da Índia (Athletics Federation of India – AFI), perdeu sua forma de sustento e começou a trabalhar em uma fábrica de tijolos, e tentou se suicidar algum tempo depois. Ela recebeu, depois, a oportunidade de fazer um curso de educação física concedido pela Autoridade Esportiva da Índia (Sports Authority of India – SAI) e conseguiu um emprego em um dos centros de treinamento do país com contratos apenas anuais, sendo negado pelo Ministério um emprego permanente.

Em 2014, Dutee Chand foi retirada de última hora da lista de atletas que competiriam na Commonwealth Games, em Glasgow, na Escócia, depois que a AFI e a SAI alegaram que ela tinha falhado nos testes de hiperandrogenia e não poderia ser classificada como uma competidora mulher. Dutee processou IAAF e a AFI, pelo Tribunal Arbitral do Esporte (Court of Arbitration for Sport – CAS) e foi liberada para participar do 21º Campeonato Asiático de Atletismo. Com a continuação da ação, o caso dela teve como decisão final da CAS a conclusão de que não via resultados científicos da associação entre aumento performance da performance com casos de hiperandrogenismo, permitindo sua participação em competições de nível nacional e internacional (Pires, 2016).

Ainda, compreende-se que o manejo da vivência da intersexualidade é centrado no silêncio e no sigilo (Costa, Bernardes & Palmiere, 2019). Na maior parte dos casos, esses aspectos estão imbuídos na construção de uma “carreira moral” do sofrimento que tende a caracterizar e mobilizar um discurso de “bem-estar” biomédico (Pires, 2015, p. 90). Trata-se nessa vivência da atuação de diversos agentes regulatórios que atuaram em busca da normatização de seu corpo, e o apagamento de uma virilidade que “não combina com a feminilidade”.

Em uma entrevista realizada por Vieira, Costa, Pires e Cortez (2021a, p. 221-222), Mauro Cabral conta sua experiência de vida como intersexo:

Eu sou uma pessoa *intersex*. Fui designado ao sexo feminino ao nascer - e tenho uma condição intersex chamada Síndrome de Rokitansky², que geralmente é diagnosticada durante a puberdade. Esse foi o meu caso. Passei por duas cirurgias de normalização corporal e muitos anos de uma intervenção que os médicos chamam de “dilatações”. Toda essa experiência estendeu-se dos meus 13, 14 anos até os 24, 25 anos. Comecei a me envolver com o ativismo depois que essa experiência acabou. Foi quando pude descansar e pensar no que havia acontecido.

Mauro também relata que é trans e seu ativismo sempre integrou essas duas dimensões. Ele destaca que, na sua experiência inicial com o ativismo, participava de eventos e oficinas e se sentia solitário, tendo passado por experiências em que se apresentava e ninguém conversava com ele posteriormente; as pessoas do evento conversavam apenas entre si, e esse distanciamento, para ele, demonstra certo constrangimento em ouvir sobre mutilação genital em primeira pessoa.

Vieira, Costa, Pires, & Cortez (2021b), em outro artigo, contextualizam a importância do surgimento da antiga Intersex Society of North America (ISNA) e outras associações para o debate clínico e terminológico da temática intersexo e articulação política dessa comunidade. Amiel Vieira - autor e pessoas intersexo - narra também sua própria experiência com o tratamento de hormonização ao qual foi submetido e sua falta de conhecimento sobre as intervenções que eram feitas em seu corpo; de modo semelhante a Mauro Cabral quando afirma que só pensou no seu tratamento depois do fim do processo (Vieira, Costa, Pires, & Cortez, 2021a)

É dito, no artigo de Gomes (2020) que os corpos intersexo, com sua existência, “colocam em perigo” a sobrevivência do sexo dimórfico. A atuação das organizações intersexo, por meio da luta por informações mais adequadas e direitos, abala e submete a críticas e revisões a hegemonia e a crença no saber médico, de modo que se tem como resultado algumas mudanças no tratamento da questão da intersexualidade. Pires (2016) reitera a tese de que os gerenciamentos sociais e médicos dos corpos intersexo não se limitam à realidade médica, mas também se articulam de forma contínua com aspectos de como se dão as concepções de sexo/gênero.

No contexto educacional, o artigo de Reis e Paraíso (2014) também aponta que é possível notar que a produção de corpos generificados de forma dicotômica se dá em outros campos culturais que não o médico, estando também presente nas escolas. Elas destacam, também, que os corpos são separados, a partir do sexo, em dois grupos para a realização de atividades: dos meninos-alunos e das meninas-alunas. Essa divisão é exemplificada ao longo de todo o texto não só nas diferenças do que as crianças fazem de acordo com seu grupo em cada aula, mas também como o uso dos materiais escolares, das cores como rosa e azul, e personagens estampados nesses objetos aparecem de acordo com o gênero, além do maltrato das crianças com os próprios colegas de sala se comportam de modo diferente do esperado para o próprio gênero. Esse julgamento ressalta, então, a falta de um lugar seguro para aquelas pessoas que transitam entre as noções normativas de gênero.

Para finalizar as experiências diretas retratadas, Rego e Marcondes (2018) retrata e avalia o diário de Herculine Barbin contemplando passagens que confirmam suas passagens pelas esferas de controle de suas épocas: o padre, os médicos e o direito. Obrigada a se (re)colocar no mundo como homem, a protagonista da história real não se encontra nesse papel estabelecido e após vivenciar dificilmente esse forçado papel de gênero “masculino” a fim de se realinhar à norma cisgênero, opta pelo suicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou refletir sobre o *status* atual do conhecimento acadêmico-científico produzido sobre a intersexualidade no contexto brasileiro. Os resultados apontam para a imensa lacuna na literatura nacional acerca da condição intersexual. Os estudos resultantes das buscas cercam-se de estudos não empíricos que, apesar da contribuição epistemológica na descrição e reflexão sobre o tema, ausentam-se de empirismo e, porquanto, de relatos de indivíduos intersexos que continuam no silêncio acadêmico.

Tais textos descrevem a problemática envolvida, em sua maioria, na realização das cirurgias de normalização de genitais ao nascimento das pessoas intersexo compreendendo elucidações desfavoráveis a essa prática. Os

argumentos perpassam a patologização de tal condição, a ausência de consentimento dos bebês e a normatização preconizada pelo Estado em termos médicos e jurídicos.

As experiências das famílias, apesar de bastante relatada e questionada na literatura, não encontra-se em relatos diretos, apresentando mais uma lacuna das vivências intersexo. O direito e a medicina novamente ocupam lugar de poder de decisão do que deve ou não ser feito usufruindo da ausência de informações e omissões sobre condições de saúde no presente e futuras para apropriar-se da decisão final que consente com a cirurgia.

Ainda mais raros são as exposições de vivências diretas de pessoas intersexo. Apenas dois artigos apresentaram tal função, ambos da mesma autora e com temática específica - pessoas intersexo no esporte. Além disso, estudos reportaram histórias clássicas da intersexualidade com a narrativa e análise da vida de Herculine Barbin. Esses apontamentos ressaltam, mais uma vez, a ausência de narrativas próprias de pessoas intersexo que possam contar suas vivências por si só.

Com lacunas intermináveis quanto à intersexualidade na academia do cenário nacional, a lógica de superação de tal situação deve ser a da abertura do “Movimento LGBT” às pessoas intersexos, tanto dentro do meio acadêmico quanto na militância em busca de suas demandas por direitos, autonomia e saúde não normativa. Dessa forma, tais sujeitos podem sentir-se parte do Movimento LGBTI+.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association. (2006). *Answers to your questions about individuals with intersex conditions*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bento, B., & Pelúcio, L. (2012). Vivências trans: desafios, dissidências e conformações-apresentação. *Revista Estudos Feministas*, 20, 485-488.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Chiland, C., & Douek, S. S. (2014). La construcción de la identidad de género en la adolescencia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 48(4), 175-185.
- Conselho Federal de Medicina [CFM]. Resolução no 1.664/2003, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre as normas técnicas necessárias para o tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual. *Diário Oficial da União* 2003; 13 mai.
- da Costa, Q. A., Bernardes, A. G., & Palmieri J. A. (2019). Direito ao corpo e à vida: a invisibilidade. *Revista Eletrônica da UERGS*, 5(nº esp.), 85-100. <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.52.85-100>
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6, 64-77.
- Foucault, M. (1980). *História da Sexualidade1: A vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1078-1979)* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Fraser, R. T. D., & Lima, I. M. S. O. (2012). Intersexualidade e direito à identidade: uma discussão sobre o assentamento civil de crianças intersexuadas. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 348-357.
- Gaudenzi, P. (2018). Intersexualidade: entre saberes e intervenções. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(1), e00000217, 1-11. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00000217>

- Giarni, A., & Perrey, C. (2012). Transformations in the medicalization of sex: HIV prevention between discipline and biopolitics. *Journal of sex research*, 49(4), 353-361. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.665510>
- Gomes, C. D. M. (2020). O corpo importa: corpos falantes e a produção discursiva do sexo. *Revista Estudos Feministas*, 28.
- Guimarães, A., & Barboza, H. H. (2014). Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(10), 2177-2186. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00168613>
- Knauth, D. R., & Machado, P. S. (2013). “Corrigir, prevenir, fazer corpo”: a circuncisão masculina como estratégia de prevenção do HIV/AIDS e as intervenções cirúrgicas em crianças intersex. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 229-241. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000200010>
- Méllo, R. P. (2012). Corpos, heteronormatividade e performances híbridas. *Psicologia & Sociedade*, 24, 197-207. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100022>
- Lee, P. A., Houk, C. P., Ahmed, S. F., & Hughes, I. A. (2006). In collaboration with the participants in the International Consensus Conference on Intersex organized by the Lawson Wilkins Pediatric Endocrine Society and the European Society for Paediatric Endocrinology. *Consensus statement on management of intersex disorders. Pediatrics*, 118, e488-e500.
- Leivas, P. G. C., Resadori, A. H., de Oliveira Alban, C. E., de Almeida Schiavon, A., Vanin, A. A., do Nascimento Almeida, A., & Machado, P. S. (2020). Superando o binarismo de gênero: em direção ao reconhecimento civil de pessoas intersexo. *Revista Culturas Jurídicas*, 7(18), 303-235.
- Pereira, R. D. C. (2019). Para além do binarismo: transexualidades, homoafetividades e intersexualidades. *Direito UNIFACS–Debate Virtual*, (224).
- Pires, B. G. (2016). As políticas de verificação de sexo/gênero no esporte: Intersexualidade, doping, protocolos e resoluções. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 215-239.
- Pires, B. G. (2020). O legado das regulações esportivas. Diagnóstico e consentimento na elegibilidade da categoria feminina. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 283-307. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.35.14.a>
- Rea, C., & Minella, L. S. (2015). Gênero nas ciências biomédicas. *Revista Estudos Feministas*, 23, 477-496. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p477>
- Rego, C. M. e Marcondes, C. C. (2018) Leitura de um mal-estar na contemporaneidade: sexo, gênero e sexuação. *Trivium: Estudos Interdisciplinares*, 10(1), 24-34.
- Reis, C. D. Á., & Paraíso, M. A. (2014). Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas*, 22, 237-256.
- dos Santos, T. E. D. C., Junior, S. W. P. G., & Martins, R. A. (2018). Intersexo: entre a educação e o direito de ser. In: Anais do 4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64145>. Acesso em 01/10/2021.
- Santos, M. D. M. R., & Araujo, T. C. C. F. D. (2008). Estudos e pesquisas sobre a intersexualidade: uma análise sistemática da literatura especializada. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 267-274.
- Tamar-Mattis, A., Baratz, A., Baratz Dalke, K., & Karkazis, K. (2014). Emotionally and cognitively informed consent for clinical care for differences of sex development. *Psychology & Sexuality*, 5(1), 44-55. <https://doi.org/10.1080/19419899.2013.831215>
- Vecchiatti, P. R. I. (2019). A Constituição de 1988 e a evolução dos direitos da população LGBTI+. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, 6(01), e247-e247. <https://doi.org/10.29293/rdfg.v6i01.247>

Ventura, M., & Schramm, F. R. (2009). Limites e possibilidades do exercício da autonomia nas práticas terapêuticas de modificação corporal e alteração da identidade sexual. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 65-93.

Vieira, A., Costa, A. G., Pires, B. G., & Cortez, M. (2021a). A excepcionalidade da América Latina: uma entrevista com Mauro Cabral sobre os desafios e avanços da militância intersexo. *Revista Periódicus*, 1(16), 220-239.

Vieira, A., Costa, A. G., Pires, B. G., & Cortez, M. (2021b). Intersexualidade: desafios de gênero. *Revista Periódicus*, 1(16), 01-20.

Vieira, A., Costa, A. G., Pires, B. G., & Cortez, M. (2021c). Uma academia engajada: entrevista com Eva Alcántara Zavala e sua aliança com o movimento intersexo mexicano. *Revista Periódicus*, 1(16), 200-219.

RELATO DOCENTE: DA ARTE DRAG ÀS PERCEPÇÕES IDENTITÁRIAS E POLÍTICAS

TEACHING REPORT: FROM DRAG ART TO IDENTITY AND POLITICAL PERCEPTIONS

Erick Henrique Siqueira Paiva, Universidade Federal de Goiás, Brasil, erick_henrique@discente.ufg.br

Michel Mendes, Universidade Federal de Goiás, Brasil, michel.mendes@ufg.br

Leandro Jorge Coelho, Universidade Federal de Goiás, Brasil, leandrocoelho@ufg.br

INTRODUÇÃO

Este texto é um relato da experiência vivida durante o período de planejamento e a regência sobre a temática de *Arte drag: da arte às percepções identitárias e políticas*, desenvolvida a partir da participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) vinculado ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). O programa é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e compõe a Política Nacional de Formação de Professores. Em relação aos seus objetivos, o PRP visa o aperfeiçoamento da práxis docente e a imersão dos acadêmicos, a partir da segunda metade do curso, na educação básica (CAPES, 2020).

A temática do subprojeto do PRP desenvolvida no curso de licenciatura tem como tema: Educação em Sexualidade e Gênero na Escola. As ações do subprojeto iniciaram em outubro de 2020 com a realização de atividades remotas, em virtude da Pandemia da Covid-19, que se basearam em leituras e discussões de autores clássicos da área, alicerçados nas ideias pedagógicas de Paulo Freire. Com previsão de 18 meses, as ações do subprojeto findam em março de 2022. Neste relato, apresenta-se um plano de ensino contendo quatro planos de aula elaborados pelo primeiro autor, residente do subprojeto até julho de 2021, e relata-se a experiência desse planejamento e da docência, que ocorreu no mês de março de 2021, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A arte drag está relacionada à performatividade, luta política e não se relaciona com questões de identidade de gênero e orientação sexual (Amanajás, 2014). Nessa lógica, cabe demarcar o campo artístico, teatral e político desse tipo de manifestação humana, a fim de evitar equívocos conceituais. A identidade de gênero dialoga com “a percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres” (Livro de Conteúdo, 2006, p. 43), enquanto que a orientação sexual se relaciona como gênero do indivíduo pelo qual ocorre atração sexual e/ou afetiva. Dito isso, o ato de performar em *drag* (montar), como apontado por Amanajás (2014), refere-se a personalização exagerada do feminino, cuja ideia central é de causar o estranhamento e ultrapassar os moldes socialmente aceitos do que viria a ser o fentipo e o comportamento de ser mulher.

Além das questões de gênero e sexualidade, as *drag queens* ou artistas transformistas (adeptos da arte *drag*) dissociam a expressão performática da ideia de auto identificação/percepção identitária. Isso é atribuído ao fato de exercerem essa manifestação como sendo puramente uma apresentação artística e/ou política, que envolve dança, canto, teatro e *lip sync* (dublagem com encenação de músicas). A arte *drag* se estabelece como uma forma de sobrevivência, onde integrantes, em sua maior parte pertencentes a comunidade de lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexo e assexuais (LGBTQIA+), encontram oportunidades para manifestar sua arte e se profissionalizarem, tarefa árdua pois estão inseridos numa sociedade heteronormativa (Miranda & Garcia, 2012), onde há limitação das possibilidades de trabalho digno para aqueles que fogem do padrão socialmente aceito de normalidade.

Essa demarcação e esses esclarecimentos conceituais são relevantes na medida em que se tem um déficit ou, até mesmo ausência total, dessas discussões na formação de professores, sendo que o presente relato está ancorado na experiência em um programa de incentivo à formação docente. Esse silenciamento pode refletir nas aulas de Ciências e Biologia, no qual esses assuntos não serão discutidos, contribuindo para a invisibilidade e marginalização da diversidade sexual e de gênero humano. Essa negação e resistência em considerar a legitimidade da pluralidade existente fomenta o preconceito, a homofobia e as agressões físicas, consequências do desconhecimento da diversidade sexual e de gênero. Em certo ponto, a escola se torna um show de horrores com os sujeitos “desviantes” atuando na manutenção do *status quo* estabelecido e na homogeneização dos corpos (Louro, 2003), reprimindo e violentando a liberdade individual dos que fogem dos padrões estabelecidos socialmente.

Paiva, Silva, Soares e Mendes (2021) corroboram com o exposto acima por meio de um estudo realizado com professoras da educação básica na capital brasileira de Goiânia, no Estado de Goiás. Foi identificado, a partir das respostas das docentes participantes do mesmo subprojeto deste relato de experiência, a ausência da discussão de gênero e sexualidade em suas formações iniciais, sendo que o contato existente limitava-se a um ensino biológico e preventivo. Isso reflete o despreparo e a falha da educação sexual em atingir seus objetivos, que deveriam se basear no autoconhecimento; compreensão das diferentes identidades; relacionamentos saudáveis; discutir sobre masculinidade tóxica, machismo e consentimento; saber estabelecer os limites e identificar que uma “brincadeira” pode ser uma violência velada; saber onde e com quem conversar e encontrar informações seguras. Logo, essa lógica vai além dos conteúdos tradicionalmente abordados (gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis, sexo consciente e anatomia dos sistemas reprodutores) e pode ser um avanço em busca de uma sociedade mais respeitosa.

CONTEXTO DO RELATO

Após leituras, discussões e a compreensão sobre os conceitos básicos que tangem a Educação em Sexualidade e Gênero com os integrantes do PRP, que inclui professoras da educação básica, professores e licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFG, partiu-se para a elaboração de um plano de ensino direcionado a turmas do ensino médio de uma escola pertencente à mesma instituição de ensino superior, o CEPAE. A escola é uma unidade da UFG, que desenvolve a Educação Básica conforme o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º do Estatuto da UFG (2013) tendo como instância de supervisão a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A administração do colégio é formada pelo Órgão Superior Deliberativo, Órgãos de Direção, Comissões Permanentes, Coordenações de Curso, Departamentos de Ensino e dos Setores Acadêmicos.

O CEPAE está localizado no campus Samambaia, na Regional de Goiânia. Abriga em média 800 alunos, dos quais: 80 na educação infantil; 300 no ensino fundamental I; 240 no ensino fundamental II e 180 no ensino médio. O colégio é composto por três edificações, compreendendo o prédio I contendo os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; o prédio II com os anos iniciais do Ensino Fundamental e o prédio III contendo a Educação Infantil. Além de desenvolver a Educação Básica, atua também na formação de professores constituindo-se como campo de estágio curricular para os cursos de graduação da UFG, que se relacionam com a Educação Básica (Projeto Político Pedagógico, 2018). Outro detalhe, é que o CEPAE também oferece pós-graduação em nível *lato e stricto sensu*, contendo atualmente o Programa de Pós-Graduação (PPG) em Linguística Aplicada e o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, respectivamente (CEPAE, 2017).

Considerando que o CEPAE é uma unidade da UFG, as atividades pedagógicas do colégio também sofreram alterações e foram adaptadas, visto que no atual contexto foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em virtude da Pandemia da Covid-19. Por conseguinte, tanto as atividades do PRP, quanto as regências na escola campo ocorreram de modo remoto, por meio da plataforma *Google Meet* para as aulas síncronas, e o *Google Classroom* para o envio de atividades e interação com os alunos. O planejamento da regência foi voltado para condizer com os referenciais da PRP, que preza por uma contribuição para a formação dos professores por meio da aproximação entre teoria e prática. Dessa forma, o programa promove o desenvolvimento do senso crítico para analisar e compreender

os espaços de sua atuação profissional, que venham auxiliar uma nova práxis do fazer/pensar docente e favorecer uma abordagem orientada para o desenvolvimento da autonomia garantindo assim uma formação mais ética (CAPES, 2020).

HISTÓRIA DA ARTE DRAG

Num breve relato, Amanajás (2014) indica que a arte *drag* teve suas origens nos teatros da Antiguidade por meio de encenações ritualísticas, que dispunham-se de danças, uso de máscaras e interpretações que necessitavam a mudança do visual. Em várias civilizações, como na Grécia Antiga, os papéis eram exclusivamente realizados por homens, nesse enredo, dispunham-se de máscaras, maquiagens, encheamentos e adereços para a interpretação do feminino, considerando a proibição da apresentação de mulheres nos teatros. Posteriormente, com a dominação do cristianismo na Idade Média, a própria igreja usou o teatro para encenações das passagens bíblicas, como uma forma de aproximar a doutrinação cristã da sociedade. Do mesmo modo, as mulheres novamente não eram permitidas nessas atuações, ficando para os homens a responsabilidade de performar os papéis femininos. Pinhori, Regadas e Lima (2017) afirmam que no Oriente, em alguns países como a Índia, Indonésia e Japão havia muita tradição no teatro, ao ponto dessa prática artística ser herdada nas gerações e, como nas civilizações anteriores, restrita aos homens. Uma possível justificativa seria a associação das mulheres a prostituição numa das mais tradicionais formas do teatro japonês, o Kabuki, fazendo com que as mulheres fossem banidas.

A partir do século XVI na Europa, iniciou-se o desenvolvimento de companhias itinerantes, desvinculando-se da igreja e passando a retratar a comédia, os heróis históricos e personagens clássicos da literatura. Destaca-se as obras da dramaturgia de Shakespeare, cujos principais personagens femininos ora eram interpretados por garotos de até catorze anos, ora eram performados por atores mais maduros e qualificados, mas ainda assim, nunca por mulheres. Em seu estudo, Amanajás (2014) tece a suposição que nos rodapés originais das obras de Shakespeare havia a sigla *drag* ou *dressed as girl* (vestido como uma garota) referindo-se aos papéis femininos que seriam atribuídos aos homens. Já no século XVII, o rei da Inglaterra, Carlos II, permite que as mulheres se apresentem nos teatros, pelo fato dele repudiar homens interpretando mulheres, e não de fato as charmosas damas. Por um período, ainda houve a coexistência das *drags* e mulheres nos palcos, até que se tornou desnecessário a interpretação de personagens femininos feita por homens (Amanajás, 2014). Nesse contexto, as *drags* se reinventaram numa nova categoria de atores, que ganharam novos espaços, como os clubes, e maior destaque pelo uso do humor afiado e abuso da maquiagem e vestimentas que satirizavam a alta sociedade. Com o advento das duas grandes guerras e a alteração da radiografia social, a posição da mulher e das *drag queens* (inicia-se a associação dos homossexuais com arte *drag*) também foram alteradas na sociedade. No último século, o que parecia o fim para arte *drag* com a invenção da televisão e glamourização do teatro musical, tornou-se na verdade uma alternativa para apresentação das *drag queens* nas chamadas *Drag Ball*, que eram festas extravagantes, majoritariamente frequentadas pela comunidade LGBTQIA+, reunindo várias *drags* que cantavam, dançavam e performavam estrelas da música e do cinema (Mahawasala, 2017).

Nas últimas décadas, com a disseminação da cultura pop pela internet e redes sociais, a arte *drag* passou a ser mais reconhecida, ganhando espaço na televisão, música e nos *reality shows*, além de gerar altos investimentos. As *drag queens* são reconhecidas como artistas, a exemplo disso, tem-se a brasileira Pabllo Vittar, que vem fazendo sucesso nos últimos anos como cantora. Outra *drag queen* famosa internacionalmente é a estadunidense RuPaul, conhecida desde 1990 por seus trabalhos como atriz, modelo, cantora e ativista política refletido na luta dos direitos da comunidade LGBTQIA+, além disso, na última década essa artista ganhou mais destaque na mídia televisiva como apresentadora do *reality show RuPaul's Drag Race*, uma competição entre *drag queens* em busca da *queen* que tenha mais carisma, originalidade, coragem e talento, atributos da vencedora que é coroada e nomeada como *America's Next Drag Superstar*. O programa já possui mais de 10 temporadas na versão estadunidense, e se expandiu para outros países, promovendo um alcance e reconhecimento global da arte *drag*. Vale salientar, a importância que artistas desse ramo tiveram e continuam tendo para a conquista e luta dos direitos da comunidade LGBTQIA+, como a popularização das paradas *gays*, a visibilidade e a representatividade da comunidade na mídia, premiações e reconhecimento que antes restringiam apenas a héteros, homens e brancos.

A fundamentação pedagógica que embasa o planejamento e a regência do presente relato é a teoria de Paulo Freire, considerando duas obras: *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1993). Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que tornou-se uma referência mundial na área da educação em virtude, por exemplo, de seu método inovador na alfabetização jovens e adultos, com o uso de palavras geradoras, considerando no processo de ensino-aprendizagem a realidade de seus educandos. Freire contribuiu ao elaborar uma teoria pedagógica com conceitos e reflexões sobre o fenômeno educativo que superam a lógica da educação bancária, se consolidando, no Brasil e no mundo, como um autor importante para a formação de uma práxis docente emancipatória. Em seus escritos, Freire enfatiza a necessidade de considerar a profissão docente como essencialmente política e crítica, tendo como propósito fazer com que os educandos assumam ativamente seu papel social de forma consciente, ou seja, é por meio da educação que os sujeitos têm a possibilidade de se emancipar e intervir na sociedade, transformando-a.

No processo de ensino-aprendizagem, quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender dos educandos, mais se desenvolve a Curiosidade Epistemológica, ou seja, o interesse e a busca em querer aprender (Freire, 1996). Ademais, Freire elenca alguns saberes necessários à prática docente no livro *A Pedagogia da Autonomia*, como o desenvolvimento de uma rigorosidade metódica, no sentido de criar condições que contribuam para a aprendizagem crítica do educando; a postura esperada do educador, em ter coerência com seus discursos e comportamentos; dar liberdade, mas não ser licencioso, de modo que o educador permita que o educando se expresse e sinta a liberdade em ser o sujeito ativo no processo dentro de limites; exercer a autoridade, mas não ser autoritário, de forma que o professor detenha o respeito e autoridade dentro da sala de aula, mas que isso não reprima os educandos no sentido de interferir no processo de ensino aprendizagem. Por fim, tece críticas ao ensino bancário, onde o aluno absorve passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.

A prática docente é uma exclusividade da natureza humana, sendo assim, é essencial ouvir as diferentes realidades presentes na sala de aula e tomá-las como ponto de partida (1996). O ensino necessita desse diálogo para sua efetivação. Apropriar-se não só dos saberes científicos e pedagógicos, mas também ressignificar a práxis com as diferentes realidades da sala de aula, contribui para a segurança na construção da identidade profissional. Para Freire, o fenômeno educativo vai além da contemplação dos saberes necessários à docência, pois também propicia momentos de questionamento, reflexões e argumentos sobre as conjunturas políticas, histórico-sociais em que os sujeitos estão inseridos. A profissão docente não se restringe apenas à disciplina ou à sala de aula, mas reafirma-se que a educação é uma forma de intervir no mundo e transformar a realidade dos sujeitos.

Diante desse contexto, Freire vê na educação a possibilidade concreta da libertação do sujeito, por meio da alfabetização, por exemplo, na qual o educando não aprende simplesmente a repetir palavras, mas sim a dizer as suas próprias palavras e a assumir a consciência de sua condição humana. Aprendendo a escrever sua vida não só como autor e sujeito protagonista, mas também sendo capaz de testemunhar sua própria história com consciência de sua realidade, nas palavras de Freire, “biografar-se, existenciar-se e historicizar-se” (1996). O ambiente escolar dentro dessa lógica tem como objetivo a formação de um cidadão crítico, capaz de identificar as injustiças de sua realidade e emancipar-se (Freire, 1996). Logo, a função da escola está intimamente relacionada com a troca, o diálogo, a discussão e o respeito que possibilita tanto a manutenção quanto a transformação da sociedade (Vaz & Bona, 2016).

Dialogando com o conteúdo planejado e desenvolvido, percebe-se a inserção das ideias freireanas para o respeito às diferenças (1996), no combate de práticas preconceituosas, intolerantes e discriminatórias tanto em ambiente escolar como em outros espaços sociais. Sendo assim, a escola pode ser vista como um ponto de partida para discutir, problematizar e refletir sobre os tipos de violência sofrida pelos que não se enquadram na heteronormatividade. Visto que,

a heteronormatividade implica uma relação normativa entre gênero e sexualidade e uma vigilância constante das fronteiras entre os gêneros. Ou seja, ser homem e ser mulher parece ser sinônimo de ser

heterossexual. Se um menino tem atitudes que o aproximem da fronteira com o feminino ele se torna “diferente”; portanto, está passível de sofrer as punições reservadas a quem difere da norma (Ferrari & Castro, 2014, p. 23).

Diante do exposto, defende-se a importância de ações pedagógicas que levem à compreensão das diferentes identidades sexuais e de gênero para além do modelo heteronormativo, foi elaborado um plano de ensino sobre a Arte *drag*.

PLANO DE ENSINO - ARTE DRAG: DA ARTE ÀS PERCEPÇÕES IDENTITÁRIAS E POLÍTICAS

Em uma sociedade heteronormativa, repleta de preconceitos e equívocos conceituais que levam à marginalização dos “excêntricos”, isto é, os que estão fora do centro social normativo, compreendido na correspondência homem ou mulher, heterossexual e cis gênero (Louro, Felipe & Goellner, 2013), emerge a necessidade de trazer essa discussão fundamentada e sistematizada para a educação básica. A partir dessa necessidade e dialogando com a temática e as atividades de planejamento e regência do PRP, foram realizadas pesquisas e estudos de autores que discutem a temática da diversidade sexual e de gênero, para, em seguida, organizar e selecionar os conceitos nucleares a serem discutidos no plano de ensino elaborado.

Neste enredo, o plano de ensino em questão buscou resgatar alguns conceitos fundamentais que permeiam a temática de Arte *drag: da arte às percepções identitárias e políticas*. Ancorado nas ideias freireanas (Freire, 1993), o tema Arte *Drag* foi o pontapé inicial para discutir os conteúdos de gênero, sexualidade e demarcar as nuances entre esses conceitos e a arte *drag*. Posteriormente, foram elaborados quatro planos de aulas abordando conteúdos e atividades pedagógicas específicas. O planejamento se dirigiu às turmas do ensino médio do CEPAE e correspondem aos conteúdos trabalhados no primeiro semestre de 2021.

O plano de ensino continha quatro conteúdos centrais: História da Arte *Drag*; Arte *Drag* e Gênero; Arte *Drag* e Sexualidade e Arte *Drag*, LGBTQIA+ e Luta Política. Objetivou-se o reconhecimento da história da arte *drag*; a sistematização dos conceitos de gênero e sexualidade; a diferenciação entre performance artística de gênero e orientação/identidade de gênero; a argumentação sobre a Arte *Drag* e LGBTQIA+ enquanto luta política e a elaboração de atividades de síntese sobre os conteúdos. As estratégias de ensino basearam-se em aulas expositivas dialogadas com a participação dos alunos, dinâmicas em grupo, leitura, análise e discussão de textos e vídeos, permitindo a abordagem sobre os conteúdos propostos.

No que tange aos recursos didáticos, considerando o contexto de ensino remoto, foram utilizados computador, ferramentas digitais (*Slidesgo*, *Canva*, *Geniol*, *Anchor* e *MovieMaker*) e a plataforma de vídeos *YouTube*. Já em relação à avaliação da aprendizagem, foi definido que se daria de modo processual e contínuo, com o acompanhamento da participação dos alunos em todas as atividades propostas, considerando os critérios pautados na dedicação, responsabilidade, criticidade e criatividade. Intuindo organizar os instrumentos avaliativos, optou-se pela confecção de uma síntese escrita e uma representação imagética; uma dinâmica oral usando um caça-palavras e a elaboração de um *podcast* ou vídeo.

A seguir, apresentam-se detalhes dos planos de aula que compõem esse plano de ensino.

PLANO DE AULA I - HISTÓRIA DA ARTE DRAG

Neste primeiro plano de aula abordou-se a História da Arte *Drag*, objetivando o reconhecimento da história da arte *drag*, a diferenciação dos contextos performáticos no decorrer do tempo e a produção de uma síntese sobre a historicidade dessa arte. Em relação ao referencial teórico, além de Paulo Freire (1993; 1996), usou-se Bragança (2018) e Pivovar *et al.* (2019). Como estratégia de ensino ficou estabelecido que o início da aula seria com a apresentação de um vídeo contendo uma batalha de *lip sync* entre *drag queens*, a fim de aproximar os alunos do tema. Posteriormente, foram apresentados *slides* com a história da arte *drag*, seguida de uma discussão e problematização com os alunos. Em relação à avaliação, como dito anteriormente, foi processual e exigiu que o aluno fizesse uma

síntese da historicidade da arte *drag*. Como critério avaliativo, foi analisada a adequação à proposta, o uso correto dos conceitos e a norma padrão da língua portuguesa.

PLANO DE AULA II - ARTE DRAG E GÊNERO

Buscou-se tratar neste segundo plano de aula o conteúdo de Arte *Drag* e Gênero, com o intuito de identificar o gênero enquanto um conceito, distinguir o conceito de identidade de gênero da arte *drag* e produzir uma representação imagética (síntese representada por meio de um esquema, contendo conceitos que dialogam entre si) sobre o conceito de gênero. Usou-se como arcabouço teórico para elaboração desse plano algumas obras de Freire (1993; 1996), o Livro de Conteúdo (2006), Piscitelli (2009 e 2002) e Scott (1989). No que diz respeito à estratégia de ensino, a aula foi iniciada com uma apresentação de *slides* contendo explicações sobre o conceito de gênero. A atividade avaliativa proposta aos alunos referiu-se a construção de uma representação imagética, contendo as diferentes abordagens (biológica, histórico-social e médica) sobre o conceito de gênero e uma breve discussão de como o conceito de arte *drag* se encontra nesse enredo.

PLANO DE AULA III - ARTE DRAG E SEXUALIDADE

Para o terceiro plano de aula, o conteúdo baseou-se na Arte *Drag* e Sexualidade, visando a descrição da sexualidade enquanto um conceito, o discernimento do conceito de sexualidade da arte *drag* e a capacidade argumentativa sobre os conceitos presentes na atividade de caça-palavras (figura 1). Os autores usados para a elaboração desse plano foram Paulo Freire (1993; 1996), além de Sterling (2001), Foucault (2012) e Louro (2010). Como estratégia de ensino, iniciou-se a aula com uma apresentação de *slides* sobre o conceito de sexualidade, seguida por uma atividade avaliativa, que se constituiu por uma caça-palavras contendo conceitos que remeteram às discussões realizadas nas aulas anteriores. Desse modo, os conceitos encontrados pelos alunos e alunas deveriam ser explicados por eles, a fim de verificar sua assimilação e aprendizagem conceitual. Os critérios a serem avaliados basearam-se na participação oral, na exposição e organização das ideias de forma compreensível e no uso correto dos conceitos.

Figura 1. Caça-palavras usado. Fonte: produção do autor

O H E T E R O N O R M A T I V I D A D E E L
R L E S H W I S E Y A R F N H N E T H H G S
I I G H H S E N H E D T I G A R E R U D Y
E T O B E K L O O S A S A E I S A O S A A T
N N N R T L H A P E O T Y P I W O E L S H O
T L E M M Q S E E A M O R N S V O A F A A A
A O N N S C I F N A T U R A L I Z A R O N L
Ç I D E N T I D A D E S I R N R E B C R Y A
Ã E U E O T Y S I A I G N H T S D D D E E O
O M R P O D R A G Q U E E N W I G M E E I I
S T T E E O E I N Ê C S O T H C R Ê S T E R
E S G I A R M E K L N P E U E S U P N O E R
X S E X U A L I D A D E O E G V A O E E E S
U T S E A A R I S D O O R H T N E T R U R C
A A R T E H E E G Y I S R O U A N H I O J O
L T O P E R F O R M A N C E S N W B A S L E

Por fim, nesse último plano de aula a proposta foi abordar aspectos políticos relacionados a arte *drag* e a comunidade LGBTQIA+. Desse modo, como objetivos desse plano estão a compreensão da arte *drag* enquanto luta política, a discussão da importância da representatividade LGBTQIA+ e a criação de um material midiático sobre essa pauta. A bibliografia usada como suporte na confecção deste plano incluiu Paulo Freire (1993; 1996), Amanajás (2019), Chidiac e Oltramari (2004), Neves e Brambatti (2020) e Pivovar *et al.* (2019). Referindo-se à estratégia de ensino, a aula foi iniciada com a apresentação de *slides* contendo manchetes de jornais com notícias relacionadas à comunidade LGBTQIA+. A partir disso, foi problematizada a marginalização e a violência sofrida pelos “desviantes da normalidade”. Posteriormente, foi discutido sobre a importância da representatividade e Orgulho LGBTQIA+. Finalizando com a atividade proposta aos alunos; a criação de um material midiático (*podcast* ou vídeo) contendo a biografia de alguma personalidade LGBTQIA+. Essa atividade midiática devia conter os desafios e as lutas enfrentadas pela personalidade, trajetória profissional, a identificação da identidade de gênero e a orientação sexual (quando existente) e saber qual a percepção da importância (ou não) da representatividade dessa personalidade na sociedade. Dentre os critérios utilizados para a avaliação, prevalece a participação, a exposição das ideias de modo entendível e o uso correto dos conceitos.

DISCUSSÕES

A organização dos planos e a docência exigiu a reunião e síntese dos textos lidos e discutidos, que foram orientados pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire. Na escolha do tema do plano de ensino, buscou-se tratar dos conceitos fundamentais de gênero e sexualidade, mas de uma forma indireta, no sentido de trazer a história da arte *drag* como ponto de partida para introduzir esses conceitos. Feito isso, almejou-se evidenciar e singularizar os conceitos, que muitas vezes são confundidos ou usados de forma equivocada. O que se concretizou durante a regência, onde os e as estudantes do ensino médio, pelo desconhecimento dos conceitos, usavam *drag queen* como sendo um tipo de identidade de gênero. Isso revela a fragilidade desse conteúdo que, na maioria das vezes, não é discutido em sala de aula, resultando em más interpretações que são a raiz do preconceito.

No primeiro plano de aula, pretendeu-se evidenciar a historicidade da arte *drag*. Revelando a sua dinâmica e seus significados nas diferentes sociedades humanas, que sofrem influências da esfera política, religiosa, moral e conseqüentemente, reflete nos modos em que a sociedade percebe esse tipo de arte, sendo enaltecida como no tradicional Kabuki japonês e marginalizada por ideias homofóbicas por sua ligação a comunidade LGBTQIA+, justamente pelo fato de ser algo diferente e que foge dos modelos tradicionais da percepção do que é ser masculino e feminino. Além disso, revela as forças de dominação masculina sobre as mulheres ao longo da história, sendo elas proibidas de atuar em determinados contextos históricos. Durante a regência eram poucos os alunos e alunas que conheciam a arte *drag* e muitos associaram com a cantora brasileira Pabllo Vittar. Após passar o vídeo da batalha de *lip sync*, que mostrava duas *drag queens* performando e dublando ao som da música *Physical*, da cantora Dua Lipa, os e as estudantes compreenderam melhor sobre os seus aspectos artísticos, que incluíam passos eletrizantes, saltos, espacates, figurinos com enchimentos e ornamentados, além de maquiagens carregadas que expressam a personalidade dessas artistas. A partir desse momento, observou-se que a turma começou a dissociar questões de gênero e sexualidade da arte *drag*.

Nos dois planos de aulas seguintes, o foco era delimitar conceitualmente as noções de *drag queen*, gênero e sexualidade. Iniciando com o conceito de gênero, a turma trouxe concepções impregnadas pelo aspecto biológico, sendo esse, o aparato reprodutor - o único determinante do ser homem e o ser mulher. Partindo dessa concepção inicial da turma, apresentaram-se outras diferentes abordagens sobre o conceito de gênero, que incluíam contribuições dos movimentos feministas, o gênero enquanto uma ferramenta analítica e política, e sua construção social e histórica. Do mesmo modo, o conceito de sexualidade se apresentava com vários equívocos e contaminados por preconceitos velados, num primeiro instante, a turma enunciava a sexualidade como uma escolha do sujeito. Desse modo, realizou-se uma apresentação de *slides* contendo um histórico sobre como a sexualidade era concebida


em diferentes sociedades e tempos. A figura abaixo (figura 2) foi usada como um complemento para auxiliar nessa discussão.

Figura 2. Representação da história do gênero e sexualidade.

A construção de sexo e gênero: uma história política, religiosa e científica...

CONSTRUCTING SEX AND GENDER: A POLITICAL, RELIGIOUS AND SCIENTIFIC HISTORY...


IN GREECE THERE WERE NEITHER HETEROSEXUALS NOR HOMOSEXUALS, ONLY TOPS AND BOTTOMS. IF YOU TOPPED THE SOCIO-POLITICAL LADDER, YOU'D BETTER BE ON THE TOP!



Na Grécia, não havia heterossexuais nem homossexuais, só os de cima e os de baixo. Se você chegasse ao topo da escala sócio-política, melhor ficar por cima.

Dois sexos, muitas variedades de status político.


BY THE END OF THE MIDDLE AGES THE ONLY GOOD SEX WAS REPRODUCTIVE SEX. BOTH SAME-SEX AND "OPPOSITE" SEX COUPLES SOMETIMES ENGAGED IN SINFUL SEXUAL ACTS.



No fim da Idade Média, o único sexo bom era o sexo reprodutivo. Tanto casais do mesmo sexo quanto de sexos "opostos" se envolviam às vezes em atos sexuais pecaminosos.

Dois sexos, alguns santos, alguns pecadores.


IN THE 18TH CENTURY SEX AND GENDER HAD A DIVORCE. MEN CAME IN TWO FLAVORS: MALES AND SODOMITES (EFFEMINATE MEN WHO ONLY WANTED OTHER MEN)



No século XVIII, sexo e gênero se divorciaram. Os machos vinham em dois sabores: homens e sodomitas (afeminados que só queriam outros homens).

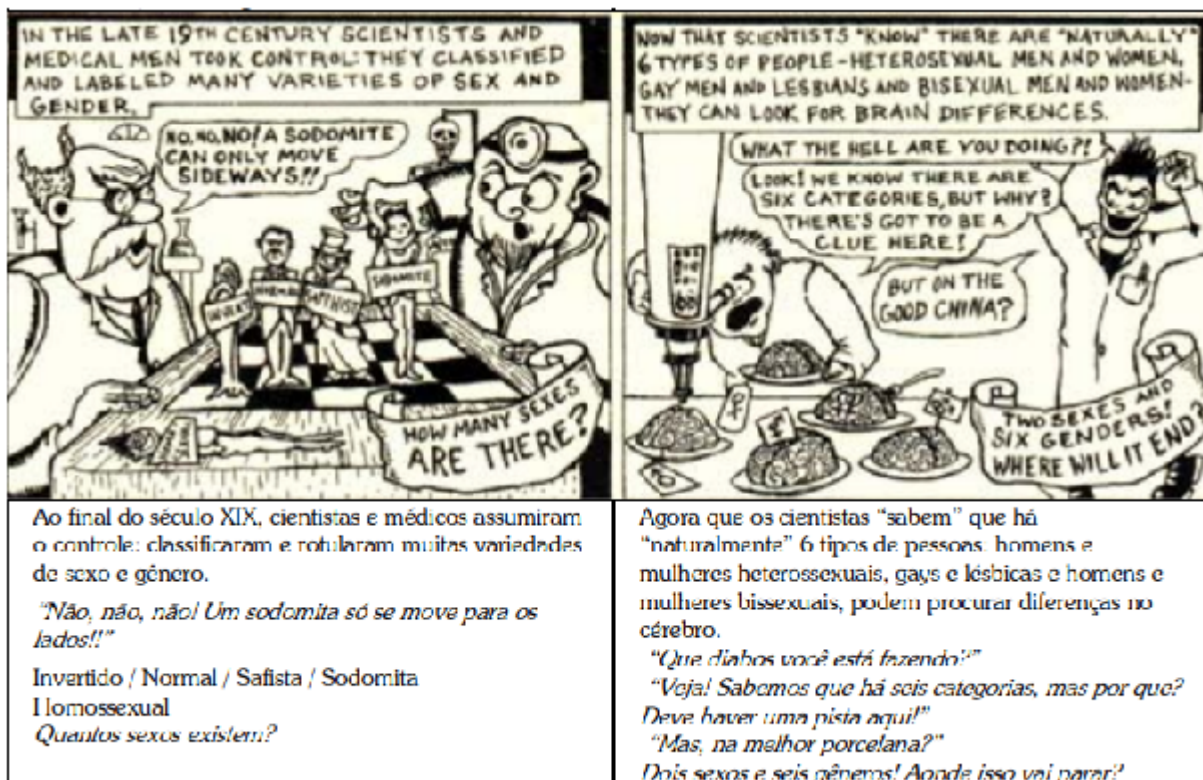
Dois sexos, mas três gêneros!

IN THE 19TH CENTURY THE DIVORCE SPREAD: FEMALES SPLIT INTO TWO VARIETIES - WOMEN AND SAPPHISTS!



No século XIX, o divórcio se espalhou. As fêmeas se dividiram em mulheres e salistas.

Dois sexos, quatro gêneros!



Fonte: Diane de Massa, para Anne Fausto-Sterling (2001).

Logo percebeu-se que a turma foi reconhecendo e compreendendo a existências das diferentes identidades de gênero e sexuais como sendo fluídas e em constante movimento de significações, além de refletir que a pluralidade humana não se limita a heterossexualidade e a cisgenderidade.

No último plano de aula, objetivou-se o exercício da criticidade da turma frente à questões políticas desencadeadas pela representatividade e destaque da comunidade LGBTQIA+, superando o silenciamento, invisibilidade e o preconceito imposto pela sociedade heteronormativa. Por meio de notícias e manchetes sobre a violência sofrida por membros da comunidade, problematizou-se o porquê dessa marginalização. A turma, de modo geral, sensibilizou-se com os fatos, mas essa sensibilização ainda não muda seus comportamentos, já que essas notícias estão diariamente presentes nos meios de comunicação. Partindo disso, foram resgatados autores que discutem, por exemplo, a reprodução desses valores nas escolas para a manutenção da ordem social, sendo consenso para a turma que esses valores devem ser substituídos por valores que disseminem o respeito ao próximo e a possibilidade de viver dignamente, independente de suas percepções identitárias. Na atividade proposta, a turma trouxe várias personalidades da comunidade, como Pablo Vittar, Freddie Mercury, Paulo Gustavo, Rick Martin e RuPaul. A maior parte dos alunos e alunas demonstraram ter assimilado a importância e necessidade dessa representatividade, ainda mais como forma de se espelhar em alguém, que também compartilhou dessas inseguranças, preconceitos por desviar do modelo imposto.

Diante do exposto, a experiência relatada propiciou vários momentos formativos e reflexivos. A aprendizagem adquirida pelas leituras e discussões coletivas no PRP fundamentaram concepções iniciais, tanto nos referenciais de gênero, sexualidade e da arte *drag* quanto no referencial pedagógico de Paulo Freire, sendo saberes essenciais para uma práxis docente libertadora e emancipadora. Durante o planejamento da regência foi possível estabelecer as ligações conceituais necessárias para discutir os conteúdos nucleares aos alunos e alunas, sendo isso possível pelo amadurecimento e desenvolvimento intelectual, proporcionado pelos integrantes do Programa de Residência Pedagógica. Além disso, o retorno obtido pela participação da turma durante a regência foi significativo, destacando-se pelo fato da turma estar disposta a compreender o que está nas margens do que é tido como "natural" e demonstrar o respeito no cuidado ao usar os termos corretos durante os discursos, evidenciando a necessidade de legitimar a existência daqueles que, historicamente, são silenciados e reprimidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das restrições educacionais ocasionadas pela Covid-19 e as dificuldades do trabalho remoto, as discussões e experiências geradas durante o planejamento e a regência foram enriquecedoras, pois contribuíram, não apenas para o processo formativo dos professores envolvidos no PRP, como também para os alunos e alunas do CEPAE. Partindo-se do pressuposto de que para uma práxis docente crítica e emancipatória deve-se apropriar dos conceitos estruturantes da sua área de atuação e dos modos de ensinar, a participação no PRP proporcionou esse diálogo indissociável entre arcabouço conceitual e práxis pedagógica freireana. Logo, apropriando desses atributos o professor deve adequar sua práxis de acordo com a realidade imposta nos diferentes contextos encontrados nas salas de aula.

Ao retomar o objetivo do texto de relatar a experiência propiciada pelo planejamento e pela regência sobre a temática de Arte *drag*: da arte às percepções identitárias e políticas - pode-se concluir que o apresentado configura-se como uma alternativa de ensino e formação mais plural e humana para os sujeitos envolvidos. Por extensão, reitera-se a importância e necessidade dessa formação, a fim de visibilizar e dar voz aos sujeitos que foram e ainda são marginalizados, silenciados e mortos por exteriorizar suas percepções identitárias.

Por fim, o conjunto de aulas estruturadas e ministradas buscou superar a homogeneização dos corpos, considerando qualquer tipo de manifestação humana como válida e que deve ser respeitada. A experiência relatada revela a importância de abordar sexualidade e gênero na escola, evidenciando as possíveis contribuições para uma formação integral, que resguarde o respeito à diversidade existente através de discussões fundamentadas, proporcionando a criação e reprodução de novos valores nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amanajás, I. A. (2014) Drag Queen: Um Percurso pela Arte dos Atores Transformistas. *Revista Belas Artes*, (pp. 1-24). Recuperado de <https://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-artedos-atores-transformistas.pdf>
- Bragança, L. (2018). Desaquecendo a história drag: no mundo, no Brasil e no Espírito Santo. Vitória: Edição Independente. Recuperado de https://www.academia.edu/39318763/Desaquecendo_a_Hist%C3%B3ria
- Capes. (2020) Programa de Residência Pedagógica. Edital 01/2020. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>
- Cepae, UFG. (2017). Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf
- Cepae, UFG. (2018). Projeto Político Pedagógico. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPP_-_2018.pdf
- Chidiac, M. T. V., & Oltramari, L. C. (2004). Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer. *Estudos de Psicologia* (vol.9. ed.3, pp. 471-478). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/epsic/a/q3LqpRbymR7NVbPFrgXvfQx/?format=pdf&lang=pt>
- Fausto-Sterling, A. (2001). Dualismo em duelo. *Cadernos pagu* (vol. 17/18, pp. 9-79). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Lc9fctDNd8ZxKnkvRjtjWDH/?format=pdf&lang=pt>
- Ferrari, A., & Castro, R. P. (2014). Pensando a diversidade sexual nas escolas. *Revista Diversidade e Educação* (vol. 2, n. 4. p. 20-26). Rio Grande. Recuperado de <https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/6355/4061>
- Foucault, M. (2012). A história da sexualidade 1: a vontade de saber (ed.22). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Livro de Conteúdo. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Recuperado de http://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf
- Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S. V. (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (ed. 9). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. (ed. 6). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2010). *Pedagogia da sexualidade*. In Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (ed. 3, pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mahawasala, S. (2017). *A história das drag queens*. Recuperado de <https://www.fashionbubbles.com/historia-da-moda/a-historia-das-drag-queens-parte-1/>
- Oliveira, T. V., & Prado, V. M. (2021). “Não contavam minha astúcia”: contrapontos à masculinidade hegemônica dos super-heróis. *Revista Diversidade e Educação* (vol. 9, n. 1, pp. 484-508). Recuperado de <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12936/8926>
- Paiva, E. H. S., Silva, E. P. R., Soares, Z. M. P., & Mendes, M. (2021). *Residência pedagógica: percepção das preceptoras acerca da educação em sexualidade e gênero*. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, 14(1), (pp. 76-96). Recuperado de <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.557>
- Miranda, O. C., & Garcia, P. C. (2012). A teoria queer com representação da cultura de uma minoria. In III EBE CULT - Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Bahia. Recuperado de <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf>
- Neves, C. S. B., Gomes, P. G. F., & Brambatti, L. E. (2020). *Método auto(arte)etnográfico: proposituras a drag queens*. *Revista Ambivalências* (vol. 8, n. 15). Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/13659>
- Pinhori, M., Regadas, T., & Lima, T. (2017). *Drag queens: a história da arte por trás de homens vestidos de mulher*. Recuperado de <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/drag-queens-a-historia-da-arte-por-tras-de-homens-vestidos-de-mulher.ghtml>
- Piscitelli, A. (2009). *Gênero, a história de um conceito*. In Almeida, H. B., Szwarko, J. E. *Diferenças, igualdade*. (pp. 116-148). São Paulo: Berleandis&Vertecchia. Recuperado de <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1524>
- Piscitelli, A. (2002). *Re-criando a (categoria) mulher?* In Algranti, L. M. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero* (Vol. 48, pp. 7-42). Campinas. Recuperado de <http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>
- Pivovar, I., Ceschim, L., Zarpelon, M. C. Coiutinho, M. F., Castilho, M., Magagnin, S., Kruger, C., & Alvetti, C. (2019). *Drag é arte, identidade e representatividade - um estudo do universo drag queen e a mídia*. In XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Recuperado de <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0955-1.pdf>
- Scott, J. (1989). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf
- Universidade Federal de Goiás. (2013). *Estatuto*. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf
- Vaz, P. G. A. B., & Bona, V. (2016). *Paulo Freire e a escola como espaço de relações e diálogo na perspectiva das crianças* (vol. 1, pp. 1-12). In IX Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife.

BRASIL, PORTUGAL E A PATOLOGIZAÇÃO DAS TRANSIDENTIDADES: UMA REVISÃO NARRATIVA

BRAZIL, PORTUGAL AND THE PATHOLOGIZATION OF TRANSIDENTITIES: A NARRATIVE REVIEW

Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil,
marcus.junior@institutedepsicologiauerj.org

Edna Lucia Tinoco Ponciano, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, Investigadora Visitante –
Universidade de Coimbra. CNE/FAPERJ, PQ/CNPq, edna.ponciano@uerj.br

Renata Gonçalves Roma, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, Renata.Roma@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, o século XXI vem sendo marcado por grandes e rápidas transformações em escala ubiqüitária, considerando áreas que incluem a tecnologia, a medicina e mudanças no âmbito social. Com relação a esta última, importantes evoluções vêm ocorrendo em questões relacionadas a um olhar mais humano e condizente com as realidades vividas nas diferentes camadas que formam o tecido social vigente. Ao adentrar especificamente as questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade, ressalta-se a crescente ruptura com práticas que permeiam os ideais seculares do binarismo e da heteronormatividade, sendo refletido na ressignificação de comportamentos direcionados à população LGBTQIAP+.

Entretanto, ainda existe a incompreensão sobre as novas configurações de gênero e sexualidade por parte de uma sociedade enraizada em questões fundamentalistas e que defende o modelo nuclear de família (biológica e heterossexual), tendo por consequência a perpetuação de estereótipos. Ao abordar especificamente esta dinâmica no universo das transidentidades, é nítida a construção de uma dinâmica que promove a invisibilidade de pessoas trans, sendo constantemente forçadas a enquadrarem-se nas categorizações impostas pela sociedade.

A patologização da transexualidade e o cenário atual deste problema no Brasil e em Portugal é a temática principal deste trabalho, em que por meio de uma revisão narrativa da literatura é apresentado um contexto histórico-social que permita uma compreensão mais ampla sobre a transição paradigmática das relações de gênero e sexualidade. Adicionalmente, também será possível perceber como as categorias nosológicas presentes nos manuais de diagnóstico, ainda responsáveis por uma medicalização das sexualidades, impactam a prática de alguns profissionais que atuam nos serviços assistenciais voltados para a população trans. Embora Brasil e Portugal estejam avançando de forma crescente em diferentes aspectos voltados para esta população, consoante as legislações e ações afirmativas, mantém-se uma visão que exclui socialmente pessoas trans, como resultado do binarismo e heteronormatividade estruturais e de uma visão errônea sobre a diversidade sexual, condicionando e estigmatizando indivíduos que não se enquadram na normatividade. Trata-se de um tema bastante controverso, que levanta uma variedade de opiniões muitas vezes estruturadas em uma visão discriminatória, principalmente devido à manutenção de uma imposição global acerca de um pensamento binário, heteronormativo e de complementaridade entre o masculino e o feminino.

Assim, este trabalho tem por objetivo compreender a problemática acerca da manutenção de uma visão patologizante sobre a transexualidade no Brasil e em Portugal, importando assim perceber que este tipo de enquadramento, que atinge diretamente a população trans, é um dos muitos problemas que impedem um entendimento mais abrangente sobre a pluralidade, cada vez mais presente nas relações de gênero e sexualidade, colaborando para a já vigente marginalização da população LGBTQIAP. Importa compreender se, de fato e na prática, os avanços nos diferentes segmentos relacionados às questões de gênero e sexualidade, nomeadamente as voltadas para a população trans, vêm ocorrendo em escala ubiqüitária, principalmente quando consideramos os estados brasileiro e português.

Com vistas a uma fundamentação teórica básica, didática e abrangente, e estando a ideia central do trabalho inserida no universo das relações de gênero e sexualidade, alguns conceitos-chave devem ser clarificados com o intuito de ampliar visões e contribuir para um entendimento de forma a ressignificar pensamentos, práticas e atitudes ainda reproduzidos por grande parte da sociedade. A partir disto, ressalta-se que este trabalho se desenvolve por uma revisão narrativa da literatura, compreendendo a observação de livros, manuais de diagnóstico clínico, legislações, artigos científicos, dissertações, teses e matérias jornalísticas que apresentem as realidades acerca do tema nos dois países. Desta forma, atenta-se por esta análise bibliográfica para o enquadramento de pessoas trans numa condição de patologização, tratando-se de um problema de ordem estrutural e que contribui para a marginalização cotidiana.

MÉTODO: DEFININDO LEITURAS E INTERPRETAÇÕES

Por meio de uma investigação mais ampla sobre a realidade situacional apresentada anteriormente, procedeu-se à investigação de diferentes bases de dados bibliográficas. A pesquisa ocorreu pela abordagem da revisão narrativa da literatura, proposta por Ponciano (2020) e que compreende um aspecto exploratório a determinado tema, permitindo a observação das possíveis questões de investigação apresentadas, que considere os aspectos teóricos, a explicitação de conceitos e que requeiram estudos mais elucidativos. Trata-se de uma revisão orientada por uma questão-problema, que se apresenta principalmente em função da discussão sobre a patologização da transexualidade e o cenário atual deste problema no Brasil e em Portugal, orientando a revisão pela consulta das bases de dados, mas sem propriamente a ocorrência de uma análise sistemática dos resultados, valorizando-se o aspecto discursivo e a interpretação da leitura dos autores sobre o tema.

Em adição, foram consideradas para a pesquisa diferentes páginas disponíveis *online* de conteúdo jornalístico, de instituições e de organizações existentes tanto no Brasil como em Portugal, e também de alcance internacional, de cariz público e privado, comprometidas com a promulgação e/ou divulgação das políticas públicas voltadas para a comunidade LGBTQIAP+, especialmente para a população trans. Também foram alvo de busca livros e manuais de Psicologia e Psiquiatria, partindo de uma pesquisa a temáticas mais gerais como, por exemplo, Psicologia da Saúde, Psicoterapia e Psiquiatria Geral, seguido de um direcionamento para questões mais específicas, dentro das relações de gênero e sexualidade. No caso dos manuais, destacam-se na busca as diferentes edições do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) e da Lista de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Seguiu-se também o acesso às plataformas acadêmicas especializadas na busca de artigos científicos de investigações brasileiras, portuguesas e internacionais, nomeadamente PePSIC, Scielo e Scopus, e também aos repositórios de dissertações e teses de universidades brasileiras e portuguesas, como por exemplo os repositórios e bibliotecas digitais brasileiros de instituições como a Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e de instituições portuguesas como a Universidade de Lisboa e a Universidade de Aveiro. Para as diferentes estratégias de busca, foram levadas em consideração informações que tivessem relevância e conexão diretas com os diferentes contextos e conceitos relacionados neste trabalho.

Nas plataformas de busca de artigos científicos e nos repositórios de dissertações e teses das universidades foram consideradas principalmente algumas palavras-chave, nas línguas portuguesa e inglesa: “transexualidade” (“transsexuality”), “pessoas trans” (“trans people”), “disforia de gênero” (“gender dysphoria”), “assistência especializada” (“specialized assistance”), “Brasil” (“Brazil”) e “Portugal”. No caso de artigos, foram considerados como critérios de inclusão e exclusão investigações que, de preferência, disponibilizassem o trabalho completo e que procedessem à revisão por pares. Nas ferramentas de busca primeiramente foram adicionadas as seis palavras-chave supracitadas, conectadas pelo operador booleano “AND” (ou “E”) e, posteriormente, as buscas foram organizadas utilizando aleatoriamente quatro das seis palavras-chave, com a mesma conexão “AND” (ou “E”) entre uma e outra.

Com essa diversidade estabelecida na busca em diferentes fontes foi possível organizar a revisão narrativa pela leitura e análise de, ao todo, oitenta e duas diferentes obras. Especificamente para o desenvolvimento deste trabalho, e em função de uma restrição logística, estão dispostas uma parte do referencial analisado.

Grande parte da revisão narrativa apresentada será dividida a seguir em alguns tópicos específicos, em uma abordagem sobre contextos sócio-históricos relacionados com as questões de gênero e sexualidade. O destaque para as mudanças sobre a visão do “transexualismo” numa perspectiva patologizada é apresentado pelas informações contidas em manuais de diagnóstico médico e psiquiátrico, seguido de uma abordagem exploratória sobre o transtorno conhecido como disforia de gênero e em como esta categoria contribui para a alocação de pessoas trans em condições medicalizantes. Adicionalmente, segue-se com destaques ao processo assistencial e ao estabelecimento legal das ações afirmativas voltadas para a população trans no Brasil e em Portugal, com a apresentação de estatísticas, legislação, posições dos conselhos de Psicologia e organizações de apoio, de forma a compreender melhor o panorama supramencionado e na tentativa de traçar um comparativo situacional destes diferentes aspectos entre os dois países, principalmente pautando o desenvolvimento na centralidade sobre a estruturação de uma prática patologizante voltada para a população trans.

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: A (DES)CONSTRUÇÃO DO GÊNERO

Ressalta-se que, na construção do pensamento sobre sexualidade no mundo ocidental a partir do século XVII, e remontando aos estudos capitaneados por Michel Foucault, o binarismo sexual já se fazia em torno das diferenças entre as características dos corpos masculino e feminino e que, desde então, foi-se fortalecendo a ideia de descontinuidade e oposição entre os corpos do homem e da mulher, como é o caso, por exemplo, da atribuição de nomes diferentes para os respectivos órgãos sexuais (Toneli, 2012). Pode-se afirmar que houve uma transformação ainda mais sólida na construção do pensamento sexual ao longo do século XX. Dado importante é que, de acordo com Castel (2001), a individualização do transexualismo em sua forma moderna foi realizada pelo médico alemão Harry Benjamin, sendo paulatinamente admitida nas categorias nosológicas psiquiátricas. A própria Psicanálise, a respeito da estruturação transexual, contribuiu de forma polêmica, sendo uma das principais abordagens a idealizar que a única estratégia terapêutica possível para pessoas que se enquadrassem neste grupo seria a administração de hormônios e a intervenção cirúrgica (Roma, 2021).

Castel (2001) ainda destaca, em quatro fases, a estruturação do pensamento sexual: a fase I ocorrendo na primeira metade do século XX e remontando às origens científicas da Sexologia e um processo inicial de despenalização da homossexualidade, então capitaneado pelo médico e sexólogo alemão Magnus Hirschfeld; a fase II acompanhando o advento da Endocrinologia e da aceitação de muitas teses em Sociologia sobre a construção da identidade sexual, servindo de base sólida para a explicação sobre o fenômeno transexual e o confronto com a visão psicanalítica; a fase III já ocorrendo ao longo da segunda metade do século XX, entre os anos de 1945 e 1975, com a investigação conjunta de pesquisadores estadunidenses sobre o processo de socialização dos então classificados como “hermafroditas”, bem como de indivíduos com anomalias genéticas e transexuais, com a Psicanálise, ao mesmo tempo, perdendo espaço na defesa do cunho patológico do antigo distúrbio de identidade sexual; e a fase IV que caracterizou-se por uma ruptura radical com o discurso de patologização do “transexualismo”, seguido de um movimento cada vez mais expressivo de uma descrição com respaldo neuroendocrinológico. Nesta mesma fase, surge o termo “transgênerismo” (*transgender*), incluindo transexuais, travestis e pessoas não binárias, com o crescimento de uma aspiração militante e das teorias culturais do gênero.

De forma complementar, de acordo com o Guia Prático de Atualização sobre Disforia de Gênero da Sociedade Brasileira de Pediatria (Azevedo, 2017), foi na década de 1950, com a contribuição do sexologista neozelandês John Money, que ocorreu a primeira proposição sobre a formação da sexualidade vinculada a processos de aprendizagem e socialização, e não apenas ao sexo biológico atribuído ao nascimento, que ocorre na primeira infância, o que levou ao conceito de identidade de gênero que se faz a partir de uma interação genética, hormonal, social e cognitiva. Money foi o responsável pela supervisão do caso do canadense David/Brenda Reimer onde, em função de sua identidade sexual modificada ainda na infância sem seu consentimento, foi criada como menina e, entretanto, não se identificando como tal, voltou a viver como homem na adolescência, ressaltando o fato de que a identidade de

gênero é evidentemente aprendida (Roma, 2021). Ainda segundo Azevedo (2017), a filósofa estadunidense Judith Butler atenta para o fato de que o comportamento global do modelo heteronormativo de vida, empregado em discursos políticos e sociais e não por uma ordem natural, têm por base “equilibrar” o sexo biológico e o gênero vinculado pelo desejo e práticas sexuais. Em adição, Butler (2013) afirma que a regulação da sexualidade por uma estruturação binária suprime as variantes sexuais e de gênero que seriam capazes de romper com a hegemonia heterossexual. Sublinha-se, então, que os seres humanos são tão capazes de repetir esta prática ou até mesmo de subvertê-la, construindo suas formas identitárias para posicionar-se no mundo. O choque deste processo ocorre quando não são cedidas as condições mínimas para que a possibilidade de subversão ocorra, e pior, que se critique fortemente tal posição.

É consideravelmente recente a preocupação de instituições de importância global a respeito desta temática. Os próprios manuais de diagnóstico definiram pela primeira vez nos anos de 1980, na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-III) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), uma classificação de condições vinculadas à identidade de gênero e os critérios de diagnóstico do transtorno, na altura, classificado como “transexualismo”, com muitas e necessárias alterações ocorrendo ao longo do tempo (Sá, 2017). Segundo Oliveira et al. (2019), a Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta para o fato de que é importante o reconhecimento de identidades que não estejam enquadradas no binarismo das categorias sexuais, nomeadamente leituras vinculadas aos corpos feminino ou masculino. Observando com atenção, a história da civilização humana fez-se desde sempre neste contexto binarista, com as suas variantes silenciadas e, até mesmo, rejeitadas.

É fato que, inserido em um contexto biopsicossocial, os seres humanos tendem a adequar-se às exigências da sociedade em que estão inseridos, no que se refere aos comportamentos que são passíveis ou não de aprovação social. Isto pode ocasionar diferentes percepções de um indivíduo em relação a si mesmo e em relação aos outros em seu redor. No que respeita à construção dos papéis identitários dentro do núcleo familiar, Gutierrez e colaboradores (2020) evidenciaram um estereótipo de gênero muito disseminado, em que crianças a partir dos três anos já avaliam mulheres como aquelas que necessitam de ajuda e proteção e homens como “heróis” que proporcionam este amparo. Ampliando a discussão para o âmbito profissional, tende-se a pensar que áreas mais técnicas devam ser predominantemente escolhidas por homens enquanto a autopercepção das habilidades em relação a essas mesmas áreas por mulheres é mais baixa (Eccles et al., 1990). Tais diferenças na autopercepção e na avaliação de outros sobre si levam a comportamentos distintos entre gêneros, com homens possuindo maior motivação por conta de melhores resultados obtidos em áreas em que acreditam ser naturalmente melhores, e pior desempenho em áreas não-afins, sendo o mesmo no caso de mulheres (Eccles et al., 1990). Destaca-se também a problemática hierárquica de ambientes de trabalho, que predominantemente relaciona-se com o gênero e que pessoas com atributos masculinos possuem mais garantia de sucesso profissional (Cejka & Eagly, 1999).

Diante deste panorama, O’Neil (2015) afirma que pessoas que não se adequam a este aspecto dicotômico, entre elas pessoas trans, sofrem pelo papel de gênero imposto pela sociedade. Segundo Oliveira et al. (2019), indivíduos com uma perturbação conhecida como Disforia de Gênero, por não estarem em conformidade entre o sexo biológico e a identidade de gênero não conseguem habituar-se a estes padrões normativos, e acabam então por desenvolver sentimentos de angústia, sofrimento e infelicidade frente a situações de constrangimento movidos por atos discriminatórios advindos da população.

DO “TRANSEXUALISMO” À TRANSEXUALIDADE: OS MANUAIS DE DIAGNÓSTICO

Apesar da primeira aparição destes termos em manuais de diagnóstico só ocorrer em 1980 no DSM-III, o fenômeno do “transexualismo” começou a ser estudado pela *North American Psychiatry* já nos anos de 1960. Esse foi o momento em que surgem relatos de sintomas de estresse em relação à não-conformidade com a identidade de gênero e, conseqüentemente, buscas para um tratamento do aspecto disfórico. Isto possibilitou uma recolha de dados significativa e a elaboração de pesquisas empíricas para fins de investigação do fenômeno, bem como observações relacionadas à história de vida e aos aspectos psicológicos. Assim, em 1970, ano em que o DSM-III começou a ser desenvolvido, já existiam dados clínicos suficientes para a criação de critérios de diagnóstico (Zucker & Spitzer, 2010).

No DSM-III (1980), houve a conceitualização de três estados clínicos; o Transtorno da Identidade de Gênero na Infância, o Transexualismo (adolescentes e adultos) e por último, o Transtorno da Identidade de Gênero Atípica, este para condições que não subscrevem nos critérios do primeiro ou do segundo diagnóstico. Dessa forma, pertencem à categoria “Distúrbios Psicosssexuais”, descritos por uma incongruência entre sexo e identidade de gênero. Em específico, o “transexualismo” tinha de estar presente durante, pelo menos, dois anos, com os dois seguintes critérios: *i)* “sensação persistente de desconforto e inadequação sobre o sexo anatômico” e *ii)* “desejo persistente de se livrar dos genitais e viver como um membro do outro sexo”. Tal criação serviu como base para identificação e revisões posteriores (Beek et al., 2015).

Com o surgimento de mais grupos de investigação, surge a terceira edição revisada do DSM (DSM-III-R) em 1987, resultando na clarificação de critérios propostos pelo manual anterior. Foi incluído o diagnóstico “Transtorno de Identidade de Gênero em Adolescentes e Adultos”, consistindo em indivíduos que, apesar do estresse vinculado ao gênero, não experienciavam vontade de prosseguir com mudanças através de tratamentos. Nesta versão, os transtornos mudaram de categoria passando a ser integrados na categoria “Transtornos Sexuais”, subcategoria “Transtornos geralmente evidentes pela primeira vez na infância ou adolescência”. Tal mudança resultou na presunção de que a perturbação da Identidade de Gênero tinha início majoritariamente na infância (Drescher, 2010; Taylor et al. 2015).

De forma a reduzir a quantidade de falsos positivos e tornar os diagnósticos mais criteriosos comparativamente às edições anteriores, na quarta edição do DSM (DSM-IV, 1994) surgiu a entrada do Critério D: “o transtorno causa sofrimento ou prejuízo clinicamente significativo nas áreas sociais, ocupacionais ou outras áreas importantes do funcionamento”, implicando a presença obrigatória de angústia e prejuízo. O diagnóstico para o Transtorno de Identidade de Gênero em Adolescentes e Adultos, sem ser do tipo transexual desaparece no DSM-IV, e por sua vez, o diagnóstico de Transtorno da Identidade de Gênero na Infância e do Transexualismo fundiram-se, originando o diagnóstico de Transtorno de Disforia de Gênero, subdividindo-se com critérios diferentes para crianças e adolescentes/adultos. Estes transtornos passaram para outra categoria, designada “Transtornos de identidade sexual e de gênero”. O DSM-IV-TR, a quarta edição revisada, relativamente a este tema não apresentou mudanças significativas comparativamente ao DSM-IV (Drescher, 2010; Beek et al., 2015).

Com a evolução das discussões sobre as relações de gênero e sexualidade e com o objetivo de “reduzir certos estigmas” associados, na quinta edição do DSM (DSM-5, 2013), cria-se a categoria “Disforia de Gênero”, entendida como o sofrimento que resulta da incongruência entre o sexo experienciado e o sexo designado. Tal como no DSM-IV, esta categoria também apresenta critérios específicos para crianças, comparativamente a adolescentes e adultos, consistindo numa seção própria e não pertencendo mais à seção de Disfunções Sexuais e Parafilias e Outras Disfunções Sexuais. Para fugir a uma posição dicotômica, presente anteriormente, houve certas mudanças relativamente aos termos usados. Por exemplo, o termo “sexo” foi alterado para “gênero” (Beek et al., 2015).

Relativamente aos especificadores presentes no DSM, ocorreram alterações sucessivas ao longo das edições. A orientação sexual fez parte dos especificadores a partir do DSM-III, sendo que a bissexualidade não era considerada, continuando presente até ao DSM-IV, que sofreu alterações para termos como: atraído por homens, mulheres, ambos, nenhum ou não especificado. Também no DSM-III esteve presente um critério de exclusão para indivíduos com perturbações/diferenças de desenvolvimento sexual. Apesar de este ter sido excluído no DSM-III-R, surgiu novamente no DSM-IV e manteve-se no DSM-5, embora com alterações. Neste último, em vez de se tratar de um critério de exclusão, destaca-se como um fator especificador, tornando assim possível diagnosticar a Disforia de Gênero em indivíduos com ou sem perturbações do desenvolvimento sexual. Por fim, no DSM-5, foi incluído o especificador “pós-transição”, possibilitando assim a inclusão de indivíduos que tenham passado por, pelo menos, uma intervenção que afirme a sua experiência de gênero (Beek et al., 2015).

Outro manual que, mais tardiamente, abordou a questão foi a 10ª edição do Manual de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1992. No capítulo “Desordens mentais e comportamentais”, introduzem o subgrupo “Transtornos da identidade sexual” que se divide em cinco diagnósticos: Transexualismo, Travestismo Bivalente, Transtorno de Identidade Sexual na Infância, Outros Transtornos da Identidade Sexual e Transtornos Não-especificados da Identidade Sexual (Reed et al., 2016). O diagnóstico de Transexualismo, que daria origem à Disforia de Gênero,

definia-se como “Um desejo de viver e ser aceito como membro do sexo oposto, geralmente acompanhado por uma sensação de desconforto ou inadequação do sexo anatômico da pessoa, um desejo de fazer cirurgia e tratamento hormonal para tornar o corpo o mais congruente possível com o sexo preferido da pessoa”.

Criado em 2018, a 11ª edição do CID-11 passou por muitas mudanças relativamente a este tópico. Como exemplo, houve a retirada do termo “transexualismo” e a criação do conceito de Incongruência de Gênero (IG) que, ao contrário do DSM-5, não é classificado como uma perturbação, mas está inserido no capítulo relacionado com saúde sexual, com a divisão em critérios diferenciados para infância e adolescência/adulthood. Embora a decisão da OMS tenha contribuído para a mitigação do estigma de pessoas trans, ao retirar da classificação das perturbações mentais as categorias relacionadas à identidade de gênero, permanece o vínculo com a categoria de Incongruência de Gênero, que coadjuva à permanência de situações como: precariedade dos estados legais, violações dos direitos humanos e obstáculos nos cuidados assistenciais em saúde, traduzindo-se na continuidade das consequências negativas nos níveis de saúde mental e física (Roma, 2021). Por fim, o CID-11 inclui em suas categorias nosológicas indivíduos que não desejam a transição cirúrgica de gênero (Reed et al., 2016; OMS, 2018).

Ressalta-se que uma das maiores diferenças entre o DSM-5 e a CID-11, passa pela última incluir pessoas que, apesar de procurarem os mesmos cuidados, não sentem angústia nem disforia em situações do cotidiano (critério necessário para o diagnóstico no DSM-5), pelo que é bastante importante uma vez que o contexto social da pessoa vai influenciar sobremaneira o seu estado emocional, ou seja, quem provem de ambientes mais acolhedores provavelmente não sentem, tão expressivamente, tais sintomas como outros que venham de contextos sociais desfavoráveis, com maior risco ao desenvolvimento de sintomas psicogênicos (Reed et al., 2016). Neste ínterim, ressalta-se uma decisão importante promulgada pela Organização Mundial de Saúde, que no dia 21 de maio de 2019 durante a 72ª Assembleia Mundial da Saúde, na cidade de Genebra (Suíça), retirou a classificação de transexualidade como transtorno mental do manual da CID-11, após vinte e oito anos de permanência e que foi considerado um momento histórico após anos de importantes lutas e estudos que contribuíram para ressignificar o pensamento patologizante sobre as transidentidades (Spinillo, 2019; Roma, 2021).

Desta maneira, pode-se dizer que a patologização da transexualidade, processo entendido como a alocação das transidentidades como obrigatoriamente portadoras de transtornos mentais, passou por transformações no final do século XX, sendo que atualmente existe um esforço da comunidade científica em considerar vivências trans como totalmente à parte da obrigatoriedade de atribuição desta leitura de gênero vinculada ao discurso médico e psiquiátrico. Paralelamente, na Psicologia existe um movimento de profissionais contra o discurso patologizante de pessoas trans e, ao mesmo tempo, outros que legitimam a necessidade de vincular ao diagnóstico de transtorno, o que acaba por desvalorizar as posições da própria população. Embora pontuem-se avanços no processo de ressignificação do olhar sobre as transidentidades, ainda existem nos campos psi a produção de referências centralizadas em discursos no âmbito da cisgeneridade (Vieira et al., 2019; Roma, 2021). No entanto, vale ressaltar a importância da transição entre a ideia de transexualismo e transexualidade, levando-se em conta principalmente um processo de ressignificação de concepções a partir de um olhar mais sensível às construções subjetivas de pessoas trans.

BRASIL E PORTUGAL: POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÕES E AÇÕES PARA A POPULAÇÃO TRANS

Mesmo com tantos esforços positivos ao longo do século XX sobre as mudanças de pensamento e de uma visão menos estereotipada sobre as transidentidades, foi no século XXI que as organizações internacionais assumiram uma atenção mais expressiva sobre as relações de gênero e sexualidade, por meio da elaboração de documentos que contam com a participação de estados consignantários na adoção de medidas para estas questões (Saleiro, 2013). Destaca-se a primeira resolução sobre orientação sexual e identidade de gênero do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, publicada em junho de 2011 e com repercussão historicamente positiva. Adicionalmente, segundo informações da Organização das Nações Unidas, atualmente cerca de 94 países apoiam/assinam a Declaração dos Direitos LGBT e a Resolução do Conselho de Direitos Humanos de 2011 sobre os direitos da causa, incluindo praticamente todos os países das Américas, Europa e, em menor escala, Oceania, Ásia e África.

No entanto, cerca de 54 países assinaram uma declaração contra os direitos LGBT, predominantemente países da África e Oriente Médio (de maioria islâmica) e, em menor proporção, países asiáticos e do norte da Oceania. Nações como Rússia, China, Índia, Angola e Madagascar comportam-se como países “neutros”, por não se manifestarem oficialmente nem em apoio e nem em oposição em relação aos direitos LGBTQIAP+ (ONU – Livres & Iguais, 2020).

Em uma reportagem *online* de 2020 em um jornal português do ativista trans e bacharel em Direito Victor Hugo Vilas Boas, foi traçado um comparativo entre os direitos da população LGBTQIAP+ no Brasil e em Portugal, com este segundo em uma situação significativamente mais vantajosa que o primeiro. Segundo a matéria, além de Portugal ter subido de posição no *ranking* internacional que mede o respeito pelos direitos da população LGBTQIAP+, a associação ILGA Portugal (Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo) afirma que recentemente o país publicou nova lei sobre identidade de gênero, permitindo o direito à autodeterminação da identidade e da expressão de gênero, sendo estes passos imprescindíveis dados pelo Estado Português nos últimos dez anos. Já com relação ao Brasil, embora muito se tenha avançado no país no que se refere às questões legais, infelizmente o país assume posição de destaque como sendo o que mais mata pessoas LGBTQIAP+ no mundo, com muitos destes óbitos subnotificados ou que, ao serem registrados, não são configurados como crimes relacionados com LGBTfobia. Desta forma, em termos de qualidade de vida, Portugal encontra-se em maior vantagem que o Brasil, uma vez que o comportamento advindo da sociedade pode refletir diretamente na sensação ou não de segurança de pessoas LGBTQIAP+, tornando-se fator preditor para problemas relacionados com saúde mental, nomeadamente no desenvolvimento de sintomas de ansiedade, depressão e síndrome do pânico.

Ainda segundo a matéria, em termos do reconhecimento penal da criminalidade contra a população LGBTQIAP+, o Supremo Tribunal Federal brasileiro em 2019 considerou que condutas específicas configuradas como ofensas, seja em caráter individual ou coletivo e que podem ser manifestadas por agressões verbais ou físicas, estejam embasadas em discriminação sexual e de gênero, equiparando tais atos ao que já existe promulgado pela Lei do Racismo e enquanto uma legislação específica não estiver em vigência. Com relação ao Código Penal Português, crimes como o homicídio qualificado, ofensa à integridade física e discriminação/incitação ao ódio/violência, respectivamente contidas nos Artigos 132º, 145º e 240º, caso tenham sido provocados por motivos de orientação sexual e identidade de gênero tornam-se mais graves nos termos da lei (Vilas-Boas, 2020).

Quanto à legislação que trata sobre mudanças no registro civil para pessoas trans no Brasil, as propostas tiveram início em 2009 pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275 da Procuradoria Geral da República, o Recurso Extraordinário nº 670422 do estado do Rio Grande do Sul e o Projeto de Lei nº 5002 (Lei João W. Nery, Lei de Identidade de Gênero) proposto em 2013 pelo Deputado Jean Wyllys e pela Deputada Érika Kokay, havendo posteriormente reconhecimento pelas instâncias máximas do Judiciário do país, com a decisão pelo Supremo Tribunal de Justiça, em 2017, pela alteração do registro civil para pessoas trans sem exigência de cirurgia de transgenitalização, além da atuação do Supremo Tribunal Federal no início de 2018, que garantiu a possibilidade de alteração do registro civil por vias administrativas e diretamente em cartórios (Côrtes, 2019).

Referente ao suporte legal à população trans em Portugal, a primeira lei relativa ao tema de mudança de sexo foi decretada apenas em 2011 (*Decreto-Lei nº 7/2011 de 15 de março da Assembleia da República*, 2011), sendo que para uma pessoa ter os seus documentos alterados, era necessário um relatório médico alegando perturbação de identidade de gênero. No entanto, em 2018, houve alguma evolução na área e foi então decretada outra lei (*Decreto-Lei nº 38/2018 de 07 de agosto da Assembleia da República*, 2018), que permitia a autodeterminação de identidade e expressão de gênero independente de autorização médica, além da proteção das características sexuais de cada pessoa. Importa o fato de que Portugal foi o quinto país europeu a promulgar a lei de identidade de gênero com base em autodeterminação, estando a Dinamarca em 1ª posição, em 2014, seguido de Irlanda e Malta em 2015 e Noruega em 2016.

Segundo Neves (2017), o número de mudanças de gênero nos registros civis em Portugal a partir de 2011, quando a primeira lei sobre o tema foi estabelecida, até o ano de 2017, constaram 375 casos, sendo que 202 alteraram para o sexo masculino e 173 para o feminino. A partir da criação desta lei, cresceu também o número de buscas por assistência e de cirurgias de redesignação sexual realizadas, de quatro, no ano de 2011, para vinte e uma, no ano de 2017 (Santos & Sobral, 2019). Em 2018 houve diminuição do número de cirurgias realizadas, devendo-se ao fato das

greves de enfermeiros que ocorreram neste ano e não devido à diminuição do interesse, uma vez que ainda havia uma lista de espera para os que não conseguiram ter suas cirurgias realizadas naquele ano.

As instâncias regulamentadoras da profissão de Psicólogo em Brasil e Portugal apresentam visões semelhantes sobre a importância e o cuidado de se considerar a assistência à população LGBTQIAP+. É a partir do rigor e profundidade com que se realiza o atendimento às pessoas trans, seja em psicoterapia ou em outros cenários, seja numa atuação mais específica ou através de equipe multidisciplinar, com apoio e o cuidado centrados no indivíduo, que são percebidas as melhores estratégias possíveis de intervenção. É importante compreender quando se é o momento certo para abordar as possibilidades transicionais existentes, nomeadamente a terapia hormonal e/ou a redesignação por meio de cirurgia, em uníssono com os desejos da pessoa ou até mesmo chegar à conclusão, no decorrer da assistência, que queira recorrer, inicialmente, apenas à psicoterapia e não ter o interesse em outras intervenções. Por conseguinte, é importante o fato de que a assistência e o acolhimento oferecidos por psicólogos e psicólogas será condição *sine qua non* para uma avaliação correta sobre cada caso. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Resolução nº1/2018 com o principal objetivo de alertar que os profissionais não atuem de forma a considerar transexualidades e travestilidades como condições de transtornos psicológicos, impedindo práticas que perpetuem atos de preconceito e discriminação. Referente à Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), foi publicada em julho de 2020, em consonância com o Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses, as Linhas de Orientação para a Prática Profissional no Âmbito da Intervenção Psicológica com Pessoas LGBTQIAP+, orientando os profissionais, no âmbito dos Direitos Humanos, a respeitarem os princípios de igualdade, justiça e não discriminação e que promovam a valorização da diversidade sexual, respondendo às singularidades de cada indivíduo de maneira responsável, sem enquadramentos diretos às perturbações.

Referente aos processos transexualizadores, no Brasil e em Portugal, estes espaços de assistência estão cada vez mais presentes, sendo oferecidos tanto em serviços públicos como privados de saúde, que dispõem de equipes de caráter multidisciplinar que atuam, principalmente, na assistência inicial e na promoção de um acompanhamento a médio e longo prazo, promovendo assim importante acolhimento nos aspectos físico e mental de pessoas trans e de seus familiares (Roma, 2021). Via de regra, as equipes multidisciplinares presentes nestes programas consistem em psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e médicos comprometidos com o acolhimento de pessoas trans em diferentes estágios de transição. No caso do Brasil, o Sistema único de Saúde (SUS) dispõe atualmente de uma rede de programas transexualizadores espalhados por todo o país. Segundo orientações de 2020 fornecidas pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) sobre questões transicionais e o acesso ao SUS, o cuidado com a população trans é realizado a partir da estruturação de duas componentes, nomeadamente a Atenção Básica (AB) e a Atenção Especializada (AE). A AB é responsável pelo contato inicial com o sistema de saúde, por meio de um posto de saúde ou de uma clínica da família onde o indivíduo que se autodeclara transgênero passa por avaliações médicas iniciais, seguido de uma solicitação de requerimento, para que ocorra o encaminhamento a programas assistenciais mais especializados. Já dentro da AE, uma segunda divisão ocorre, compreendendo primeiramente um atendimento ambulatorial, sendo a idade mínima de dezoito anos necessária para ocorrer este tipo de atendimento individualizado e que consiste de um acompanhamento psicoterápico e, em estágios mais avançados, a terapia hormonal; e o atendimento hospitalar, com idade mínima de vinte e um anos, para a realização desta intervenção individualizada e que refere-se à realização das cirurgias de redesignação sexual e o acompanhamento antes e após a intervenção cirúrgica. Ainda segundo a ANTRA (2020), a pessoa encaminhada para uma AE deverá passar por um acompanhamento psicológico e psiquiátrico para que permaneça no programa assistencial. A partir de um histórico de atendimentos já realizados no Brasil, os procedimentos mais requisitados são a hormonização, a mamoplastia de aumento e as cirurgias genitais, em casos de travestis e mulheres trans, e mastectomia e histerectomia no caso de homens trans. Para casos de cirurgia de redesignação sexual, atualmente, existe uma fila de acesso de cerca de dez anos, estando esta categoria no grupo de cirurgias de longa espera, condição que gera total vulnerabilidade (ANTRA, 2020)

Em Portugal, o atendimento a pessoas trans passa por quatro fases: psicoterapia, experiência de vida real (EVR), tratamento hormonal (TH) e o tratamento cirúrgico. Importante referir, antes de as descrever, que a intervenção cirúrgica, realizada pelo processo de redesignação sexual é uma fase que requer bastante cautela e cuidados, uma vez que consiste tanto em processos reversíveis até um determinado ponto como de estágios

irreversíveis, devendo ser assim uma decisão bastante ponderada pelo indivíduo. No caso das fases de terapia hormonal e da intervenção cirúrgica, a equipe multidisciplinar é composta por profissionais de saúde de áreas como saúde mental, endocrinologia, urologia e cirurgia plástica (Sá, 2017).

A psicoterapia, que pode ser realizada de forma individual ou na presença da família/companheiro(a), tem como objetivo principal maximizar a qualidade de vida, passando por proporcionar bem-estar, autorrealização, a integração dos seus sentimentos de não-conformidade com o gênero atribuído, além de antecipar as consequências que podem advir destas mudanças. Para isto, em terapia, exploram-se questões relacionadas ao papel de gênero, a sua expressão, estigmas existentes, promover resiliência e, mais importante ainda, tentar reforçar o suporte social que o indivíduo tem. Apesar de não ser obrigatória para passar às seguintes fases, a psicoterapia é altamente recomendada (Sá, 2017). A experiência de vida real (EVR) é um processo que consiste na adoção por parte do indivíduo de comportamentos e papéis característicos do gênero pretendido, normalmente realizado por doze meses, tendo como objetivo um maior entendimento dos impactos da mudança. Apesar de recomendável, a EVR não é obrigatória e vai depender da situação em que se encontra o indivíduo (Sá, 2017). Já o tratamento hormonal (TH) tem um papel bastante importante, existindo cada vez mais dados que demonstram os seus benefícios na redução dos níveis de ansiedade e depressão por vezes associados à disforia de gênero e consequente melhoria da qualidade de vida. Na TH encontram-se terapêuticas reversíveis, normalmente aplicadas a indivíduos que se encontrem na puberdade, consistindo em estratégia que interrompa o desenvolvimento de caracteres secundários característicos do gênero indesejado, suprimindo a produção de estrogênios e testosterona. Por sua vez, as terapêuticas parcialmente reversíveis incluem tratamentos hormonais com a utilização de estrogênios e antiandrogênicos, no caso de o gênero pretendido ser o feminino e, por outro lado, no caso do gênero pretendido ser o masculino recorre-se à utilização de testosterona. Devido ao seu carácter parcialmente irreversível, este tratamento só deve ser realizado com pacientes que sejam capazes legalmente de dar o consentimento informado, ou a partir dos dezesseis anos mediante consentimento informado do responsável legal. Em virtude dos riscos que podem advir destes tratamentos é necessário, antes de o iniciar, proceder a um extensivo exame médico e, durante todo o processo, uma atenção e monitorização redobrada por parte da equipe (Oliveira et al., 2019).

Por último, as cirurgias de redesignação sexual, por serem uma terapêutica irreversível só são possíveis de ocorrer após o indivíduo atravessar as etapas anteriores. É avaliado o histórico clínico, em especial os hábitos de vida, a realização de TH prévio e o histórico familiar com o objetivo de prevenir certas complicações que possam surgir (Sá, 2017). A decisão para esta intervenção não deve ser levada como um processo simples, mas sim fruto de bastante reflexão, sendo por isso necessário passar por todas estas fases, uma vez que apesar de serem inegáveis os benefícios destas etapas para o bem-estar, existem também alguns relatos de arrependimentos, com a evolução de casos que podem até levar a situações de suicídio. No entanto, as estatísticas revelam que o arrependimento cirúrgico ocorre em número residual, em cerca de menos de 4% dos casos (ANTRA, 2018). Em termos de legislação, para a realização da cirurgia é necessário a obtenção do diagnóstico de disforia de gênero, elaborados por duas equipes multidisciplinares distintas (Oliveira et al., 2019), sendo um processo burocrático que traz complicações e, por muitas vezes, a negação ao acesso cirúrgico a uma parte destas pessoas.

Com atenção para cada uma das etapas do processo de transição, é necessário considerar que a decisão do paciente deve estar sempre suportada por um acompanhamento multiprofissional (Roma, 2021). Afinal, trata-se de uma decisão com implicações praticamente permanentes, dependendo da condição ou não de reversibilidade da intervenção (administração de hormônios ou cirurgia de redesignação sexual). Importa também que, no caso do tratamento hormonal, previamente acompanham exames complementares, como forma de prever riscos de carácter individual ou familiar. Em se tratando de manipulação hormonal, conhecer os riscos associados à administração de doses subsequentes de hormônios é fundamental, considerando desde caracteres como o aumento de peso e problemas de pele até as situações mais graves como doenças cardiovasculares e alguns tipos de câncer.

Existem nos dois países instituições que promovem um acompanhamento mais especializado da população trans. No caso do Brasil, estes centros estão vinculados à Portaria nº 2803 de 19 de novembro de 2013 que redefine a ampla o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), como por exemplo o Centro de Pesquisa e Apoio a Travestis e Transexuais de Curitiba, no estado do Paraná, a Especialidade em Urologia Reconstructora do Serviço de Urologia do Hospital Universitário Pedro Ernesto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (HUPE-

Uerj) e o Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia Luiz Carpiiglione (IEDE), ambas no estado do Rio de Janeiro (RJ) e o Espaço Trans do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco (HC-UFPE) (ANTRA, 2020). Em Portugal o acesso ocorre pelo Serviço Nacional de Saúde (SNS), com três instituições especializadas na assistência a pessoas trans: a Unidade Reconstructiva Génito-Urinária e Sexual (URGUS) do Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, o Centro Hospitalar de São João (CHSJ), no Porto e o Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa (CHPL) (ILGA, 2021).

Em relação a crianças trans e a um atendimento especializado, sabe-se que cerca de 80 a 95% dos casos de disforia de gênero desaparece antes do início da puberdade. No entanto, uma parcela restante pode desenvolver sinais que requerem atenção especializada. No Brasil, o Parecer nº 8 de 13 de fevereiro de 2013 do Conselho Federal de Medicina trata da questão assistencial à disforia de gênero na adolescência, com a hormonioterapia iniciada por médicos em atendimentos especializados nos primeiros sinais da puberdade. No caso de Portugal, o médico de família é um importante agente interventor no processo de formação da identidade de gênero, com o papel de avaliar os comportamentos sexuais de crianças (Oliveira et al., 2019). Para além da fase infanto juvenil, não só o médico de família deverá exercer a responsabilidade no atendimento e amparo ao público juvenil, mas também o cuidado das famílias é essencial a partir de uma observação conjunta do desenvolvimento ou não dos comportamentos relacionados com a DG. Um fator preocupante é que grande parte da população trans recorrerá a profissionais especializados apenas quando já sofram o suficiente para comprometer ações do cotidiano (Oliveira et al., 2019). Aliado a isso, deve-se considerar que grande parte dos profissionais de saúde não estão preparados para avaliar a existência de diagnósticos diferenciais, seja por levantarem julgamentos não condizentes com os códigos de ética e deontologia ou também subjugando tratar-se de delírios sofridos por estas pessoas.

Desta forma, observa-se que uma anamnese minuciosa é fundamental, traçando-se um perfil que remonte à infância quanto à possibilidade de lembranças de diferentes experiências vivenciadas até o momento. Uma vez determinado o diagnóstico é preciso que a equipe multidisciplinar que acompanha o paciente, com a presença ativa do psicólogo, reúna as condições que favoreçam um acolhimento em consonância com os fatores pessoais motivadores, bem como de buscar estratégias que permitam o alívio dos sentimentos de sofrimento (por exemplo, aconselhamento ou psicoterapia). Ressalta-se que é relevante o trabalho com a família, se assim for possível e é importante sempre recordar que se trata de um processo de caráter multidisciplinar, com a integração de todas as etapas existentes entre todos os profissionais envolvidos, desde o médico de família, que atenda inicialmente, até o psicólogo ou psiquiatra, endocrinologista, assistente social e, caso evolua para o processo transicional, um cirurgião plástico (Oliveira et al., 2019; Roma, 2021).

É preciso entender que, mesmo com o processo de transição ocorrendo, o paciente pode continuar a desenvolver certos comportamentos que requerem atenção psicológica: a não-aceitação, a estigmatização, a marginalização, ausência de suporte familiar, uma insatisfação com o resultado da terapêutica hormonal ou da cirurgia de redesignação, aliado com a existência de comorbidades associadas (como ansiedade e perturbações depressivas), implicam uma continuidade psicoterapêutica, que evolua para a diminuição do sofrimento e que promova a inclusão na sociedade. Desta forma, é preciso fortalecer as políticas públicas que estabeleçam uma inserção condizente de pessoas trans e que possibilitem a prática da cidadania (Pereira & Chazan, 2019). Diante dos desafios, os programas transexualizadores necessitam estar cada vez mais empenhados no desenvolvimento das diversas especialidades clínicas, principalmente considerando o posicionamento de pessoas trans (Roma, 2021).

SOB O DOMÍNIO DO BINARISMO E DA HETERONORMATIVIDADE: À GUIA DE CONCLUSÃO

Convém destacar algumas das importantes críticas ao processo de patologização direcionado às transidentidades já existentes na literatura (Bockting, 2009; Flaskerud, 2010). Atualmente, reconhece-se que as alterações feitas entre o DSM-IV e o DSM-5 foram importantes, com a remoção do estigma de transtorno sexual e que por tantos anos estigmatizou não somente pessoas trans, mas também a população LGBTQIAP+. Entretanto, remontando à questão da disforia de gênero, o fato de que ainda permaneça a necessidade de um diagnóstico com base em manuais próprios deve ser olhado com cautela. Relativamente à última mudança realizada no CID-11, pode-

se afirmar que houve uma tendência à despatologização, sendo um aspecto positivo (Davy et al., 2018; Schwend et al., 2018; Vargas-Huicochea et al., 2018). Mesmo assim, a retirada da transgeneridade de uma categorização intimamente nosológica é apenas o primeiro passo rumo à ressignificação do discurso direcionado às pessoas trans. Deve-se ampliar discussões para campos mais abrangentes e que envolvam inclusive outros significativos à causa, como é o caso dos familiares (Roma, 2021).

Com destaque às críticas direcionadas ao DSM, Lev (2013), afirma que a identidade de gênero, socialmente construída portanto, não necessariamente se identifica com o sexo biológico. Adicionalmente, a crítica à existência de marcadores de que um não enquadramento diagnóstico depreende consequentemente um processo patológico revela que não houve tanta evolução quando da comparação com a última edição do manual, destacando-se o enviesamento que desconsidera as possibilidades plurais das sexualidades humanas. O autor ainda refere uma dualidade apresentada pelo manual, designadamente um sexo de origem e o “outro” sexo, indicando que o DSM-5 ainda é estruturado sob uma lógica binária, bem como também destaca que as mudanças nos aspectos sociais e as políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAP+ evoluíram consideravelmente após estes primeiros passos no processo de despatologização vinculado às sexualidades que se distanciam do binarismo.

Fato é que a necessidade de um diagnóstico de disforia de gênero para pessoas trans e a justificativa de sofrimento por uma não identificação com o sexo biológico (Beek et al., 2015) não deve ser o foco, uma vez que pessoas trans que constroem a identificação com sua expressão de gênero apresentam plena satisfação (Schulz, 2018). No período em que a homossexualidade era considerada doença, existia também a tendência de enquadramento de gays e lésbicas como fora dos padrões impostos socioculturalmente, entendendo-se esta prática como tendenciosa, uma vez que não é necessário atentar para um sexo que não satisfaz, mas o contrário. Ou seja, o aspecto disfórico pode permanecer exatamente a partir de um reforço provocado pela imposição de uma orientação sexual. Assim, compreende-se que obviamente pessoas trans sintam desconfortos previamente às condições transicionais, uma vez que vivem em uma sociedade heteronormativa e são atravessados diariamente em suas subjetividades. Não se adequar à situação imposta e, ao mesmo tempo, ter de lidar internamente com a questão da incongruência, não pode ser considerado uma condição tão simples de se sustentar no cotidiano (Lev, 2013; Schulz, 2018; Roma, 2021).

Diante deste cenário alerta-se para a possibilidade de, aquando da desconsideração do diagnóstico de disforia de gênero dos manuais de saúde mental e por consequência da ressignificação das práticas profissionais, enfraquecer o comprometimento pelos estados brasileiro e português das políticas afirmativas e assistenciais voltadas para a população trans. No entanto, ainda predomina a prática de submissão às assistências vinculadas a uma questão de elegibilidade para o processo transexualizador, principalmente pela obrigatoriedade de emissão de laudos médicos. Como exemplo, no caso de uma autopercepção de mulheres trans brasileiras, Janini e colaboradores (2017) concluíram que, embora não lessem sua transexualidade como algo patológico, percebiam, no entanto, como profissionais que prestavam assistência naturalizavam suas vidas como algo típico de um processo de medicalização. Desta forma, urge serem pensadas soluções para este cenário, sendo um alerta para a mobilização de diferentes profissionais (advogados, assistentes sociais, psicólogos e médicos) que se posicionem de forma eficaz por meio de propostas modificadoras da regulamentação das atuais políticas afirmativas. Fundamentalmente, o papel da população trans neste momento é imprescindível, pela representativa inserção nas discussões sobre a sistematização deste problema, confirmando a necessidade de reforço reivindicatório que esteja voltado para as mudanças nas práticas patologizantes e que estão intimamente vinculadas às variantes sexuais (Roma, 2021).

Relativamente à elegibilidade para tratamento, Schulz (2018) fez destaque a uma alternativa que compreende a pessoa, seu sofrimento e sua não-conformidade com o sexo biológico sem, entretanto, patologizar. O modelo do consentimento informado permite que a pessoa tenha acesso a qualquer tipo de intervenção sem necessitar que um psicólogo ou psiquiatra intervenha, alocando a psicoterapia como uma condição de direito e não um dever. Além disso, o que é avaliado neste modelo é propriamente se a pessoa está em condições de tomar uma decisão e se compreende que, a partir da realização da intervenção, podem ocorrer projeções de cariz social, financeiro, ocupacional e familiar.

Mesmo com importantes avanços descritos sobre os processos de conscientização acerca dos serviços assistenciais à população trans, inclusive observados pelas decisões promulgadas por órgãos públicos e a contribuição

da comunidade acadêmica internacional, é inevitável que se observe parte de um mundo ainda caminhando na contramão do combate à discriminação. Merecem destaque os dados da Organização das Nações Unidas (ONU) que ainda alertam para a existência de uma grande quantidade de países não-signatários da Declaração Mundial dos Direitos LGBT, mesmo com algumas nações sustentando um discurso de uma aparente “neutralidade” (ONU – Livres & Iguais, 2020). O binarismo e a heteronormatividade estruturais, aliados ao fundamentalismo religioso, são uma constante no senso comum não somente no Brasil e em Portugal, mas em escala global, contribuindo para a ocorrência dos inúmeros casos de LGBTfobia e para a continuidade de uma prática de marginalização das minorias, de uma forma geral, o que provoca um impedimento relacionado à falta de representatividade da comunidade LGBTQIAP+ em nações com costumes predominantemente seculares.

Outro aspecto é o olhar sobre a prática de psicólogos brasileiros e portugueses, que constantemente agem desinformadamente em seus atendimentos à população trans. Compreendendo os preceitos éticos, o acolhimento seria conduzido entendendo-se que o sofrimento de pessoas trans atravessa as mesmas condições de injustiça social e discriminação que fazem parte do cotidiano da população LGBTQIAP+, ficando em segundo plano o questionamento sobre o aspecto disfórico preconizado pelos manuais de diagnóstico. A prática ideal teria início a partir de um olhar humanizado, com a promoção da empatia e do respeito, contribuindo como facilitador na trajetória de pessoas trans frente a um mundo cada vez mais inserido nas questões plurais e diversas. Igualmente importante é a posição a ser assumida por psicólogos quando integrados a equipes multidisciplinares de assistência à população trans e que atuem, durante todo o processo, principalmente considerando as monitorizações pós-transicionais e a devida atenção às questões que possam surgir neste período. Diante desse panorama, importa pensar em estratégias eficazes de ação psicossocial, integrando a população trans nos aspectos físico e mental e que promovam o fortalecimento dos vínculos familiares, contribuindo para mitigar os fatores de vulnerabilidade emocional (Roma, 2021).

O segundo aspecto está relacionado às consequências do impacto do contexto global de pandemia pela COVID-19 na vida de pessoas trans. A descontinuidade do processo transexualizador oferecido pelo SUS (Brasil) gerou uma queda de mais de 70% do quantitativo de cirurgias, com denúncias que chamam atenção para um alerta de risco, principalmente considerando o impacto emocional em função do retorno às características do sexo biológico em função da descontinuidade do tratamento hormonal (Silva, 2021). No tocante ao atual momento político do Brasil, Santos e colaboradores (2020) afirmaram que crises de ordem humanitária e sanitária se unem ao negacionismo do governo brasileiro e, conseqüentemente, em parte de uma população favorável a este pensamento o que, na opinião dos autores, trata-se efetivamente de um projeto de extermínio de populações vulneráveis, fruto de uma *práxis* necropolítica. No artigo, faz-se uma análise do impacto do distanciamento social sobre a população trans, pela narrativa advinda do ativismo e de vozes importantes, promovendo o compartilhamento de experiências de apoio e contribuindo para a diminuição do sofrimento da população trans.

Em contrapartida, Portugal ainda sustenta uma posição politicamente favorável às questões de gênero e sexualidade, sendo um dos países europeus mais empenhados na promoção da igualdade dos direitos da população LGBTQIAP+. Segundo matéria recente da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero (CIG), da Presidência do Conselho de Ministros de Portugal (2020), um relatório divulgado informou que a pandemia trouxe impactos consideravelmente negativos, quanto aos aspectos emocionais e de vulnerabilidade por conta da diminuição de recursos em função da pandemia. Gato e colaboradores (2020) conduziram uma investigação sobre as percepções de estudantes de escolas portuguesas que se declaram LGBTQIAP+ e como, através de um inquérito sobre a percepção destes indivíduos acerca do ambiente escolar, foi possível observar que as escolas ainda carecem de iniciativas que promovam a segurança e o bem-estar deste público. Diante do cenário pandêmico em Portugal e a preocupação com o suporte social percebido por pessoas LGBTQIAP+, surgem importantes iniciativas como a implementação das Redes de Apoio Social e Saúde Psicológica de Jovens LGBT durante a Pandemia de COVID-19, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, contando com cooperações internacionais e de órgãos e entidades governamentais na divulgação de serviços de aconselhamento psicológico e de recursos voltados para a população LGBTQIAP+ (Gato, 2020).

A partir das considerações feitas conclui-se que, mesmo com muitas mudanças observadas nos aspectos voltados à população trans, existem práticas que indiretamente as posicionam em condições de medicalização,

contribuindo para a marginalização já ocorrente em outros meios sociais. Observa-se que, tanto no Brasil como em Portugal, mesmo com a implementação mais eficiente dos serviços de acolhimento e com a atuação de uma equipe multidisciplinar mais empenhada neste processo, são necessários questionamentos sobre as formas de acolhimento, nomeadamente quanto à permanência ou não do fator humano consoante a assistência prestada e que, por vezes, abarca pensamentos, comportamentos e práticas individuais. Uma questão central do problema é a de vincular o acesso aos cuidados assistenciais de pessoas trans à obrigatoriedade de laudos médicos que comprovem tanto a integridade da saúde mental como suposta legitimidade da condição transgênera, tendo obrigatoriamente de ser atestado por mais de um profissional. Ou seja, centralizar o destino da vida de pessoas trans à obrigatoriedade de laudos reforça a prática de associação da condição de transgeneridade a uma questão atravessada pela medicalização, sendo um retorno constante ao campo das psicopatologias e que traz uma relação de dependência destes indivíduos ligada à transposição de seus protagonismos para as decisões por parte dos profissionais.

Fato é que se torna cada vez mais importante refletir sobre a crescente visibilidade de pessoas trans na sociedade e como estes vêm ocupando os diferentes espaços, o que torna ainda mais importante pensar no aprimoramento dos serviços de saúde mental que atendam não só a população trans como também seus familiares. Embora Brasil e Portugal estejam em conformidade quanto ao estabelecimento de políticas públicas e de ações afirmativas voltadas para a população LGBTQIAP+, em especial para a população trans, as estatísticas divulgadas neste trabalho indicam um panorama desvantajoso para o Brasil, principalmente quando se considera este país como o que mais mata pessoas trans, bem como o preocupante alinhamento de parte da política do país com o conservadorismo exacerbado, o que reflete parte de um pensamento social que se conecta fortemente com um fundamentalismo religioso e com supostos valores nucleares provenientes do construto familiar. Considera-se também que, embora Portugal esteja à frente no tocante a um atendimento mais humanizado e que não encontre resistências em termos políticos, é fato que parte da população ainda desconhece os efeitos da contemporaneidade diante da pluralização e da diversidade existente na sociedade, o que reflete na manutenção de comportamentos que ainda fragmentam a sociedade portuguesa, principalmente considerando outras situações como, por exemplo, questões étnico-raciais.

Ainda não é possível desvincular o binarismo e a heteronormatividade do senso comum, uma vez que estes estão intimamente atrelados às diferentes práticas sociais e culturalmente organizadas. A questão do reacionarismo aliada à falta de debates mais amplos sobre as relações de gênero e sexualidade faz com que parte considerável da população ainda tenha dificuldade em lidar com a presença e permanência de pessoas LGBTQIAP+ nos diferentes espaços sociais, sendo uma questão já estruturada desde cedo quando se pensa, por exemplo, no desenvolvimento de crianças e jovens LGBT e a não-aceitação, por parte dos cuidadores, de discussões sobre questões de gênero e sexualidade no meio familiar. Trata-se de uma barreira social e emocional de impedimento destes assuntos, constantemente transformados em tabus, o que futuramente terá por consequência um sofrimento mais acentuado nas situações de autorrevelação à família (Ponciano, 2019). Prova disso é que um dos cenários mais recorrentes é o de situações de rejeição destas pessoas após se declararem para familiares e a consequente expulsão de casa. Muitos não contando com o amparo de seus familiares lidam com seus conflitos pessoais sem qualquer assistência e recorrem à prostituição ou outras atividades que podem trazer riscos à saúde e à integridade física, prejudicando ainda mais a autoestima de pessoas trans (Kosenko, 2011).

Por outro lado, quando se pensa em questões que valorizem a participação do núcleo familiar nos processos transicionais, com a participação de cuidadores, irmãos e outros integrantes nos serviços de acolhimento oferecidos pelos programas de saúde, pode-se entender um cenário mais positivo de uma família mais presente e capaz de oferecer um acolhimento mais seguro, provocando menos estresse a todos os envolvidos. É de suma importância entender que se trata de uma questão a ser trabalhada conjuntamente, com familiares elaborando seus lutos e ressignificando seus papéis diante desta nova configuração que se apresenta, reduzindo assim em médio e longo prazo as tristes estatísticas que revelam os altos índices de rejeição e exclusão de pessoas trans (Roma, 2021). A partir do que foi apresentado, considera-se fundamental a ressignificação de pensamentos e práticas que diminuam ainda mais esta estigmatização. Mesmo com a amplitude das referências exploradas, trata-se de um recorte teórico e, sendo importante entender que o cenário apresentado é extremamente complexo e requer estudos mais

elucidativos e que contribuam para um olhar mais cuidadoso e humano, considerando as transidentidades pelas pessoas que as vivenciam.

REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª edição. Climepsi Editores, Portugal.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª edição. Artmed Editora, Brasil.
- Associação Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgênero de Portugal (ILGA). (2021). *ILGA - Porque existimos*. Lisboa, Portugal. <https://ilga-portugal.pt/associacao/porque-existimos/>
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA). (2018). *Precisamos falar sobre o suicídio das pessoas trans! Saúde*. <https://antrabrasil.org/2018/06/29/precisamos-falar-sobre-o-suicidio-das-pessoas-trans/>
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA). (2020). *Como acessar o SUS para questões de transição? Direitos e Política*, Saúde. <https://antrabrasil.org/2020/07/27/como-acessar-o-sus-para-questoes-de-transicao/>
- Azevedo, A. E. (2017). *Disforia de Gênero*. Guia Prático de Atualização da Sociedade Brasileira de Pediatria, 4, 1-18. Rio de Janeiro. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19706c-GP_-_Disforia_de_Genero.pdf
- Beek, T. F., Cohen-Kettenis, P., & Kreukels, B. P. C. (2015). Gender incongruence/gender dysphoria and its classification history. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 5–12. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1091293>
- Bockting, W. (2009). Are Gender Identity Disorders Mental Disorders? Recommendations for Revision of the World Professional Association for Transgender Health's Standards of Care. *International Journal of Transgenderism*, 11(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/15532730902799987>
- Butler, J. (2013). *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade* (6ª ed.). Civilização brasileira.
- Castel, P. H. (2001). Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). *Revista Brasileira de História*, 21(41). <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882001000200005>
- Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 413–423. <https://doi.org/10.1177/014616729902500402>
- Comissão Para a Cidadania e a Igualdade de Gênero (2020, maio 20). Lançado estudo “Redes de Apoio Social e Saúde Psicológica em Jovens LGBT+ durante a pandemia de COVID-19”. *Notícias*. <https://www.cig.gov.pt/2020/05/lancado-estudo-redes-apoio-social-saude-psicologica-jovens-lgbt-pandemia-covid-19/>
- Conselho Federal de Medicina, CFM (2013). Parecer nº 8/13, de 22 de fevereiro de 2013 – *Terapia hormonal para adolescentes travestis e transexuais*. Distrito Federal, Brasil. <https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/pareceres/BR/2013/8>
- Conselho Federal de Psicologia, CFP (2018). Resolução nº1, de 29 de janeiro de 2018 – *Estabelece normas de atuação para as psicólogas e psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis*. Distrito Federal, Brasil. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>
- Côrtes, A. M. (2019). Discriminação judicial por identidade de gênero: um diagnóstico. *Revista Direito e Práxis*, 10(1), 101-128. <https://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2018/30750>

- Davy, Z., Sørli, A., Schwend, A. S. (2018). Democratising diagnosis? The role of depathologisation perspective in constructing corporeal trans citizenship. *Critical Social Policy*, 38(1), 13-34. <https://doi.org/10.1177/0261018317731716>
- Drescher, J. (2010). Queer diagnoses: Parallels and contrasts in the history of homosexuality, gender variance, and the diagnostic and statistical manual. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 427–460. <https://doi.org/10.1007/s10508-009-9531-5>
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Flaskerud, J. H. (2010). DSM proposed changes, part I: Criticisms and influences on changes. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(10), 686–688. <https://doi.org/10.3109/01612841003775079>
- Gato, J., Leal, D., & Seabra, D. (2020, maio 17). Redes de apoio social e saúde psicológica em jovens LGBT+ durante a pandemia de COVID-19: Relatório de divulgação de dados preliminares. https://www.fpce.up.pt/sigarra/RelatorioFinal_Maio2020_ESTUDOLGBT+COVID-19.pdf
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O., & Freeman, C. (2020). “The worst part was coming back home and feeling like crying”: experiences of lesbian, gay, bisexual and trans students in portuguese schools. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>
- Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82, 558–569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>
- Hembree, W. C., Cohen-Kettenis, P., De-Waal, H. A., Gooren, L. J., Meyer, W. J., Spack, N. P., Tangpricha, V., & Montori, V. M. (2009). Endocrine treatment of transexual persons: An endocrine society clinical practice guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 94(9), 3132-3154. <https://doi.org/10.1210/jc.2009-0345>
- Janini, J. P., Santos, R. S., Vargens, O. M., & Araújo, L. M. (2017). A medicalização e patologização na perspectiva das mulheres transexuais: acessibilidade ou exclusão social. *Revista Enfermagem*, 25:e29009, 1-5. <https://doi.org/10.12957/reuerj.2017.29009>
- Kosenko, K. A. (2011). Contextual influences on sexual risk-taking in the transgender community. *Journal of Sex Research*, 48(2–3), 285–296. <https://doi.org/10.1080/00224491003721686>
- Lev, A. I. (2013). Gender dysphoria: Two steps forward, one step back. *Clinical Social Work Journal*, 41, 288–296. <https://doi.org/10.1007/s10615-013-0447-0>
- Neves, C. (2017). 375 pessoas mudaram de gênero no registo civil. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/375-pessoas-mudaram-de-genero-no-registo-civil-5590815.html>
- Newman, L. K. (2002). Sex, gender and culture: Issues in the definition, assessment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 352–359. <https://doi.org/10.1177/1359104502007003004>
- Oliveira, A. G., Vilaça, A. F., & Gonçalves, D. T. (2019). Da transexualidade à disforia de gênero: protocolo de abordagem e orientação nos cuidados de saúde primários. *Revisões da Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 35, 210-222. <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v35i3.12105>
- O’Neil, J. M. (2015). *Men’s gender role conflict: Psychological costs, consequences, and an agenda for change*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14501-000>
- Organização das Nações Unidas – Livres & Iguais (2020). <https://www.unfe.org/pt-pt/learn-more/>
- Organização Mundial de Saúde. (2016). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, 10ª Edição. <https://icd.who.int/browse10/2016/en>

- Organização Mundial de Saúde. (2018). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, 11ª Edição. <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>
- Pereira, L. B., & Chazan, A. C. (2019). O acesso das pessoas transexuais e travestis à atenção primária à saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, 14(41), 1-16. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/06/996051/1795-10932-1-pb.pdf>
- Ponciano, E. L. T. (2019). Regulação das emoções na família: estresse e intensidade emocional a partir do *coming out*. In T. Féres-Carneiro. (Org.) *Família e casal: filiação, intergeracionalidade e violência*. (pp. 265-286). PUC-Rio: Prospectiva.
- Ponciano, E. (2020). Psicologia da família, self e relação: revisão narrativa da construção de um campo disciplinar. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10 (3 supl.), 48-65. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3suplp48>
- Reed, G. M., Drescher, J., Krueger, R. B., Atalla, E., Cochran, S. D., First, M. B., & Cohen-Kettenis, P. (2016). Disorders related to sexuality and gender identity in the ICD-11: revising the ICD-10 classification based on current scientific evidence, best clinical practices, and human rights considerations, *World Psychiatry*, 15(3), 205–221. <https://doi.org/10.1002/wps.20354>
- República Portuguesa (2011). Decreto de Lei n.º7/2011 de 15 de março de 2011 da Assembleia da República. Diário da República: n.º 52/2011, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/278187/details/maximized>
- República Portuguesa (2018). Decreto de Lei n.º38/2018 de 7 de julho de 2018 da Assembleia da República. Diário da República: n.º 151/2018, Série I. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115933863/details/maximized>
- Roma, R. G. (2021). *Transgeneridades, família e saúde mental*. Notas de aula sobre Desenvolvimento e Relacionamento Familiar, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Sá, J. P. (2017). Tratamento da Disforia de Gênero. [Master's thesis, Universidade do Porto]. https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=126671
- Saleiro, S. P. (2013) *Trans gêneros: uma abordagem sociológica da diversidade de gênero*. [Doctoral thesis, Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7848/1/tese%20Trans%20SandraSaleiro.pdf>
- Santos, C. D. & Sobral, C. (2019). *Número de cirurgias de mudança de sexo caiu a pique em 2018*. *Jornal I*. <https://online.sapo.pt/artigo/644923/n-mero-de-cirurgias-de-mudanca-de-sexo-caiu-a-pique-em-2018?seccao=Portugal>
- Santos, M. A., Oliveira, W. A., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2020). Inconfidências de abril: impacto do isolamento social na comunidade trans em tempos de pandemia de COVID-19. *Psicologia & Sociedade*, 32, e020018. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240339>
- Schulz, S. L. (2018). The informed consent model of transgender care: An alternative to the diagnosis of gender dysphoria. *Journal of Humanistic Psychology*, 58(1), 72–92. <https://doi.org/10.1177/0022167817745217>
- Schwend, A. S., Winter, S., Chiam, Z., Smiley, A., & Cabral, G. M. (2018). Depathologising gender diversity in childhood in the process of ICD revision and reform. *Global Public Health*, 13(11), 1585–1598. <https://doi.org/10.1080/17441692.2018.1427274>
- Silva, V. R. (2021, janeiro 29). Cirurgias do processo transexualizador caem 70% em 2020 e denúncias de “esvaziamento” na saúde revelam risco para população trans. *Gênero e Número – Visibilidade Trans 2021*. <http://www.generonumero.media/saude-trans/>
- Spinillo, L. (2019, maio 22). Transexualidade não é transtorno mental, oficializa OMS. *Conselho Federal de Psicologia, Brasil*. <https://site.cfp.org.br/tag/transexualidade/>

- Taylor, P., Drescher, J., & Drescher, J. (2015). *International Review of Psychiatry Queer diagnoses revisited: The past and future of homosexuality and gender diagnoses in DSM and ICD* (September), 1–10. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1053847>
- Toneli, M. J. F. (2012) Gênero e sexualidade: história, condições e lugares. In: *Jacó-Vilela, A. M.; Sato, L. Diálogos em Psicologia Social [online]*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 147-67. <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>
- Vargas-Huicochea, I., Robles, R., Real, T., Fresán, A., Cruz-Islas, J., Vega-Ramírez, H., & Medina-Mora, M. E. (2018). A qualitative study of the acceptability of the proposed ICD-11 gender incongruence of childhood diagnosis among transgender adults who were labeled due to their gender identity since childhood. *Archives of Sexual Behavior*, 47(8), 2363–2374. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1241-4>
- Vieira, E. S., Pereira, C. A., Dutra, C. V. & Cavalcanti, C. S. (2019). Psicologia e Políticas de Saúde da População Trans: Encruzilhadas, Disputas e Porosidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe3), e228504. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003228504>
- Vilas-Boas, V. H. (2020, março 4). O direito LGBT português versus o direito LGBT brasileiro. *Público Megafone*. <https://www.publico.pt/2020/03/04/p3/cronica/direito-lgbt-portugues-versus-direito-lgbt-brasileiro-1904065>
- Zucker, K. J., & Spitzer, R. L. (2010). Was the Gender Identity Disorder of Childhood Diagnosis Introduced into DSM-III as a Backdoor Maneuver to Replace Homosexuality? A Historical Note, *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31(1), 31–42. <https://doi.org/10.1080/00926230590475251>

CIDADANIA E MEDIA: APRE(E)NDER A DESIGUALDADE DE GÉNERO ATRAVÉS DE VIDEOCLIPES

CITIZENSHIP AND MEDIA: LEARNING GENDER INEQUALITY THROUGH VIDEO CLIPS

Arminda Malho, ESAM Viseu, Portugal, arminda.malho@gmail.com

Filomena Teixeira, ESE Coimbra e CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal, filomena@esec.pt

INTRODUÇÃO

As perceções e os comportamentos dos e das adolescentes e jovens são fortemente influenciados por valores familiares e comunitários, normas e condições sociais. Não obstante a diversidade de contextos, sociais e culturais, importa formar adolescentes e jovens autónomos/as, responsáveis, dotados/as de competências sociais e cívicas para saber relacionar-se com as outras pessoas e participantes ativos/as na sociedade que os/as rodeia (PASEO, 2017). E sabendo que a educação promove a formação de cidadãos e cidadãs “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, ponto 5, Lei n.º 46/86), compete aos agentes educativos verificar quais as expectativas e necessidades dos/das adolescentes e jovens, confirmar o que sabem, desconstruir a desafeição que possam sentir por si próprios/as, afirmar o respeito por si próprio/a e pelo/a outro/a. Assim sendo, os e as adolescentes e jovens precisam de pessoas adultas, a assumirem-se como adultos/as, precisam da sua serenidade, bom senso, razão, coerência, disponibilidade, verdade, paixão pelas coisas da vida. O/a adulto/a deve ser tido como alguém que apoia e acompanha o/a adolescente e jovem, principal agente de aprendizagem, no processo de construção do seu conhecimento, nas dimensões cognitiva, emocional e comportamental (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2010).

Num mundo em constante mudança, a escola deverá ser geradora de novos cenários educativos, tornando-se num espaço privilegiado onde os e as adolescentes e jovens podem falar, ser ouvidos/as, esclarecer e refletir, sem medos nem culpas. Esta deve constituir-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, de vivência e de exercício da cidadania nas mais diversas dimensões. Educar para a cidadania pressupõe desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores que ajudem os e as adolescentes e jovens a desempenhar um papel na vida individual e coletiva e a estar informados/as e conscientes dos seus direitos e deveres.

A escola não deve ignorar a temática da sexualidade por mais polémica, delicada ou vasta que se configure, devendo criar oportunidades de reflexão e problematização sobre o assunto junto aos/às discentes. Esta é parte integrante e fundamental na vida das pessoas e uma Educação Sexual positiva pode ajudar a conhecer o corpo e a expressão corporal, a compreender e a aumentar as capacidades de decisão, a construção de um pensamento crítico e a adquirir competências nas áreas da educação sexual e do desenvolvimento pessoal e social (Alcobia, Mendes & Serôdio, 2004).

A educação sexual, dirigida às crianças, adolescentes e jovens, deve certamente ser acompanhada pela Educação para a Cidadania, pois não podemos ter uma sexualidade informada sem uma sexualidade assente nas responsabilidades individual e coletiva. Desde muito cedo as crianças aprendem normas básicas da vida em comum e a escola, enquanto espaço de socialização, deve ter a seu cargo a formação moral e cívica (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011). Sendo um lugar onde as crianças interagem com outras crianças e com adultos/as, que podem ter diferentes valores e perspetivas, a escola deve fomentar a integração e a aceitação da diversidade como meio de incentivar uma maior igualdade de oportunidades e participação (Vieira et al., 2011). Pode assim dizer-se que a escola contribui para reforçar a sexualidade humana através das relações interpessoais. Tais interações devem estimular o respeito, a empatia, a responsabilidade, as capacidades de argumentação, de negociação e de aceitação de diferentes pontos de vista, e o desenvolvimento de novas formas de estar, de olhar e de participar em sociedade (PASEO, 2017). Importa que adolescentes e jovens unam esforços para atingir objetivos comuns, sejam resilientes

e persistentes, reconheçam os respetivos pontos fortes e fracos, respeitem diferentes perspetivas e construam consensos.

No pressuposto de que é necessário desenvolver a formação cidadã, foi elaborada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), implementada nas escolas portuguesas a partir do ano letivo de 2018/2019, na componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento. A ENEC almeja que

“crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária.” (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 14676)

No que diz respeito à educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos, em Portugal há documentos legais que regulamentam e/ou orientam a sua implementação nas escolas, nomeadamente a Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar, a Portaria 196-A/2010, de 9 de Abril, que define as orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino e o Referencial de Educação para a Saúde, aprovado em maio de 2017, e que “pretende ser uma ferramenta educativa flexível, de adoção voluntária, passível de ser utilizada e adaptada em função das opções e das realidades de cada contexto educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, nas suas diferentes modalidades.” (p.7)

Importa ainda referir que, no dia 21 de maio de 2018 foi publicada a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, 2018), que reforça a necessidade de eliminação de estereótipos, uma vez que estes estão na base das discriminações por razão de sexo, impeditivas da igualdade entre mulheres e homens (IMH).

A ENIND assenta em 3 planos de ação (PAIMH – plano de ação para a igualdade entre homens e mulheres; PAVMDVD – plano de ação para a prevenção e combate à violência contra as mulheres e combate à violência doméstica; e PAOIEC - plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais) e cada um deles define objetivos estratégicos, objetivos específicos e medidas em cada uma das matérias sobre as quais incidem.

ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

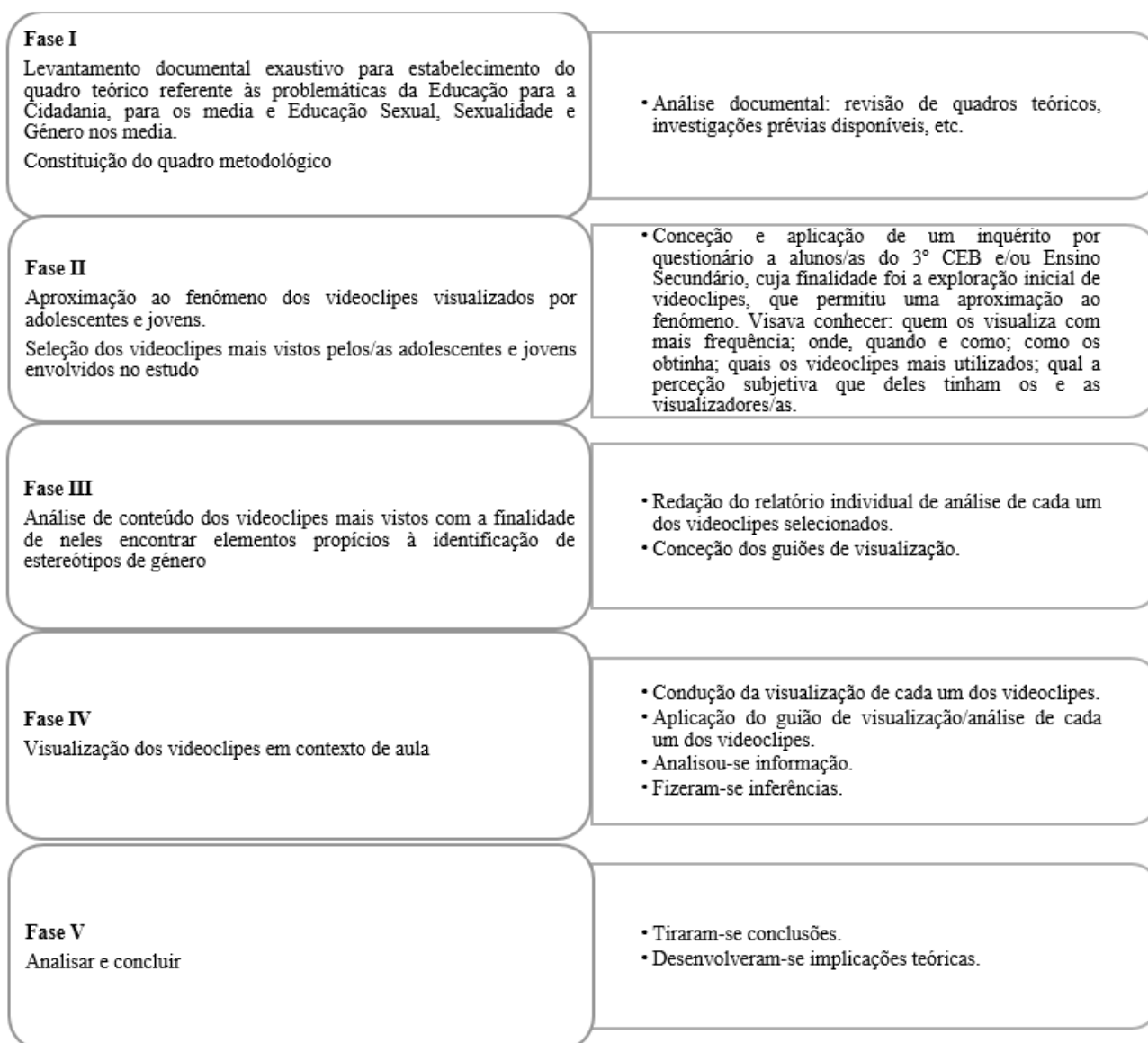
Considerando que a Educação para a Cidadania, para a Sexualidade e para os *media* se constituem como um inquestionável desafio para as práticas educativas dos e das docentes, pretendia-se, usando como objeto de estudo um conjunto de quatro videoclipes, saber “Na abordagem didática de videoclipes mais visionados por adolescentes e jovens, que imagens de sexualidade e género lhes é permitido recolher?”.

Identificadas tais imagens, importava apreender que papéis e estereótipos de género são enfatizados nos videoclipes mais visionados pelos/as jovens e como se expressam as diferenças e a (des)igualdade de género.

O estudo que se apresenta visava analisar o repertório das representações de sexualidade e género presente no discurso de quatro videoclipes específicos, selecionados por um grupo de alunos/as, e integrar, nas competências profissionais da investigadora, enquanto docente dos Ensinos Básico e Secundário, a abordagem didática de meios de comunicação audiovisuais de uso comum no quotidiano dos/as jovens. Centrámos-nos, particularmente, na relevância que o uso criativo e responsável dos videoclipes pode assumir no processo de ensino e de aprendizagem e na formação de jovens interventivos, críticos e responsáveis. Para tal, numa fase inicial procedeu-se ao levantamento dos videoclipes mais visionados pelos/as jovens envolvidos no estudo. Posteriormente conceberam-se e aplicaram-se materiais didáticos que integram abordagens críticas das conceções de sexualidade e género identificadas em adolescentes e jovens e associadas ao discurso dos *media*, nomeadamente num dos recursos por eles mais utilizados, os videoclipes.

Na figura seguinte encontram-se elencadas as diferentes fases do estudo.

Figura 1. Fases do estudo (adaptado de Sousa, 2019)



Tendo em conta os níveis/anos de escolaridade atribuídos à docente/investigadora, participaram no estudo 27 alunos/as, do 7º ano de escolaridade (3º Ciclo do Ensino Básico) e 38⁴ alunos/as, do 12º ano (Ensino Secundário), de uma Escola de Ensinos Básico e Secundário, da Região Centro-Norte de Portugal.

Para a implementação do estudo, privilegiou-se a componente letiva destinada à aplicação do projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual, definida de acordo com as orientações dos respetivos Conselhos de Turma. A experiência educativa decorreu no ano letivo 2012-2013, tendo o estudo sido apresentado em 2019⁵.

METODOLOGIA

O estudo enquadra-se no âmbito do paradigma interpretativo uma vez que se pretende compreender e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2011). Face a situações concretas, a investigadora/formadora procurou fundamentar e atribuir sentido à informação que foi recolhendo, para interpretar e compreender que significados tiveram os factos para aqueles (os e as participantes) que os vivenciaram (Morgado, 2012). A subjetividade é uma característica inerente a um estudo desta natureza, uma vez que ao trabalhar as questões de sexualidade e de género, com forte conotação idiosincrática, a investigadora/formadora tentou interpretar e compreender aspetos relativos ao modo de ser e de sentir próprio de cada um/a dos/as participantes.

Partindo da questão de investigação anteriormente enunciada, optou-se por uma abordagem qualitativa que permitiria compreender os fenómenos em estudo pela procura de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos (Coutinho, 2004, 2011). Não sendo generalizável, buscou-se conhecimento passível de ser utilizado, comunicado, mobilizado e transferido (Roldão, 2015). A investigadora/formadora “desenvolve(u) conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” recolhidos (Sousa & Baptista, 2011, p.56). Tratou-se de uma investigação naturalística (Sousa, 2009) que visou compreender um fenómeno contemporâneo, numa situação contextual específica (Pardal & Lopes, 2011; Yin, 2010) e em ambiente natural (Yin, 2010).

O recurso às técnicas e instrumentos da metodologia quantitativa verificou-se, apenas, nos processos de tratamento de dados do questionário aplicado na fase II.

Os videoclipes mais visualizados pelos alunos e pelas alunas foram “As Long As You Love Me ft. Big Sean” (Videoclipe 1) de Justin Bieber, “Try” de P!nk (Videoclipe 2), “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais (Videoclipe 3) e “Scratch My Back” de Aurea (Videoclipe 4) (Figura 2). Cada videoclipe foi cuidadosamente selecionado antevendo resultados idênticos e neles se procurou identificar as imagens/representações de sexualidade e género projetadas, seguindo uma lógica de replicação literal (Yin, 2010). Cada videoclipe selecionado constituiu-se como objeto de estudo, tendo sido analisados, por um lado, o discurso nele veiculado (pretendendo-se identificar a possível existência de desigualdade de género) e, por outro, as relações entre os elementos (letra, imagem e música) presentes em cada um dos videoclipes. O videoclipe é a unidade primária de análise, pelo que foram investigados os elementos: imagem, música e letra, ou seja, três unidades integradas de análise (Yin, 2010). Cada um dos videoclipes foi examinado em detalhe, em profundidade e em contexto natural, estando cientes de que se constituem fenómenos contemporâneos (Yin, 2010) e limitados no tempo (Coutinho, 2011; Sousa & Baptista, 2011).

Figura 2. Capas do CD dos videoclipes (disponíveis na *internet*)



Dada a duração do ano escolar e os tempos letivos usados para a operacionalização da educação sexual em meio escolar (acordados nos respetivos conselhos de turma), o número de videoclipes em estudo foi tido como suficiente para que se compreendesse o fenómeno a estudar (Yin, 2010).

No quadro I são explicitados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Quadro I. Técnicas e instrumentos de recolha de dados (Sousa, 2019)

Técnicas	Instrumentos de recolha de dados
Inquérito	Questionário aplicado aos/às alunos/as
Observação	Registos da investigadora/formadora
Análise documental	Guiões de visualização Relatórios da investigadora/formadora

Os referidos instrumentos foram elaborados e utilizados de forma a recolher, de modo o mais completo possível, todas as informações inerentes ao objeto de estudo, nunca perdendo de vista a questão formulada, os objetivos delineados e o contexto em que o estudo estava a ser realizado (Morgado, 2012).

Para registar as opiniões da investigadora/formadora e dos/as jovens participantes, relativamente ao discurso veiculado pelos vídeos, foram elaborados quatro guiões de visualização/análise. Os guiões resultaram de adaptações de instrumentos elaborados pela equipa envolvida no Projeto de Investigação “Sexualidade e Género no Discurso dos *media*”, do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. A construção de cada guião teve como referencial metodológico o trabalho desenvolvido por Díez Gutiérrez (2004a, 2004b), cujo objeto de estudo foram os videojogos. Cada uma das atividades propostas no guião de análise/visualização do vídeo, aplicadas em contexto de sala de aula, baseia-se na experimentação, na reflexão e na ação (Díez Gutiérrez, 2004b). À semelhança dos videojogos, os vídeos veiculam mensagens de sexualidade e género, são responsáveis por imagens e modelos mentais que condicionam atitudes, comportamentos e ações e é importante que tais mensagens sejam desconstruídas. A análise crítica dos vídeos, acompanhada por um processo de reflexão e questionamento do discurso por eles veiculados contribui para uma mudança de atitudes, para além de, capacitar os/as jovens para uma intervenção mais informada, crítica e responsável.

Tendo em conta a faixa etária de um dos grupos de participantes (7º ano de escolaridade), optou-se por guiões semelhantes para cada um dos vídeos em estudo. Cada guião apresenta um conjunto de atividades, divididas em quatro grandes blocos: “aprender a olhar”, “compreender e analisar”, “interpretar e avaliar” e “transformar” (Díez Gutiérrez, 2004b).

O guião de visualização do vídeo 1 foi preenchido por 27 alunos/as, o vídeo 2 por 38 alunos/as e os vídeos 3 e 4 foram analisados pelos dois grupos de alunos.

No decurso da implementação do estudo, a investigadora/formadora utilizou, ainda, a observação como técnica de recolha de dados (Yin, 2010; Pardal & Lopes, 2011; Sousa & Baptista, 2011), com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Para a realização desta observação *in loco* aproveitaram-se os momentos da visualização/análise e preenchimento dos guiões de cada um dos vídeos. A observação materializou-se em notas de campo, ora descritivas, ora reflexivas, que lhe permitiram registar os acontecimentos tal como foram percebidos e “conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72). Regra geral, eram registados, de forma discreta, alguns tópicos durante o período de implementação do estudo (aula/tempo letivo) ou imediatamente após e, posteriormente, feita uma análise rigorosa, era elaborado o descritivo final (Estrela, 1994). As anotações diziam respeito a ideias e/ou comentários expressos por um determinado/a aluno/a, descrição de interações não-verbais e às reflexões da investigadora/formadora sobre o funcionamento das aulas em relação à implementação do estudo. Estas viriam a assumir um papel central no processo educativo, constituindo-se como um encontro entre a investigadora/formadora e o mundo que a cercava. As situações vividas pela investigadora/formadora constituíram-se, normalmente como pontos de partida para um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, potencializado pela escrita, na medida em que esta exigiu (re)elaboração e (re)significação do pensamento (Alarcão, 2005; Alarcão & Tavares, 2010).

Os questionários ao serem mistos, caracterizados por possuírem perguntas abertas e fechadas, levaram a que o tratamento dos dados recolhidos fosse efetuado recorrendo a dois métodos distintos: a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. No tratamento dos dados recolhidos através das perguntas abertas recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 2009) e no tratamento dos dados recolhidos a partir das perguntas fechadas recorremos à análise quantitativa/estatística descritiva, usando o programa Microsoft Excel[®] (MS – Excel) – Versão 2010, para organização dos dados obtidos e elaboração de quadros e gráficos, permitindo transformar os dados em informação.

Para os restantes instrumentos de recolha de dados (relatórios, anotações recolhidas/notas de campo, guiões de visualização), recorreu-se à análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2009), com o objetivo de aceder ao significado da informação recolhida (Amado, 2013).

A análise crítica dos videoclipes (recorrendo ao guião de visualização) enquanto estratégia para a implementação da Cidadania e Desenvolvimento e da Educação Sexual em meio escolar, tidas como temas socioculturais, foi norteada por princípios orientadores que minimizassem confrontos com “crenças e hábitos sociais que geram inevitavelmente posturas e princípios que devem ser respeitados” (Alcobia, Mendes & Serôdio, 2004, pp.8-9), mas que “obrigassem” as pessoas envolvidas (estudantes e professora) a pensar e a questionar as mensagens veiculadas.

• Aprender a olhar

O primeiro bloco de atividades de cada um dos guiões pressupunha exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais e o ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades, papéis sociais e relações afetivas que se estabelecem (Teixeira & Frias, 2011; Frias & Teixeira, 2016), permitindo em cada um dos casos, desconstruir a história narrada e caracterizar protagonistas. Assim sendo, constatou-se que:

- os eixos temáticos identificados pelos/as participantes se centram na afetividade (paternal, parental, erótica e sexual, amizade) e no amor, nas relações interpessoais que se estabelecem em meio laboral e na violência nas relações afetivas e/ou amorosas; “As Long As You Love Me”, “Try” e “Havemos de lá chegar” abordam a temática das relações afetivas, mais concretamente do amor, enquanto em “Scratch my back”, a narrativa se centraliza nas relações interpessoais em contexto laboral. Imagem, letra e música, em “As Long As You Love Me”, remetem para uma canção de amor adolescente, em que o apaixonado fala da relação conturbada com a pessoa amada, em “Try” retratam a violência no domínio das relações interpessoais, mais especificamente nas relações de intimidade e em “Havemos de lá chegar” aportam a temática do amor, “falam” sobre pessoas, relações, encontros e desencontros, lutas, recomeços e um turbilhão de emoções.

- a figura masculina projetada nos videoclipes em estudo apresenta-se fisicamente como adulto (jovem), alto, musculado, com cabelo castanho, olhos castanhos e rosto oval.

- psicologicamente, o(s) homem(ns) define(m)-se como calmo(s) e dominador(es) e amiúde delicado(s) e agressivo(s).

- o vestuário tido como adequado para o homem inclui calças e, em alguns casos, casaco e/ou fato.

- tendo em conta o contexto da ação, cabe ao homem dançar (exterioriza a vida social, desperta emoções e remete à sexualidade), sendo vulgar envolver-se em atos de violência e agressão.

- nas situações específicas retratadas, o homem não se coíbe de expressar paixão, ternura e agressividade e, de acordo com a situação, também amor.

- em contexto das relações amorosas e afetivas, o homem movimenta-se o espaço público, onde se expõe mais; exerce violência no espaço privado do lar, sendo também o espaço privado, o preferido para estabelecer relações laborais. As agressões entre homens ocorrem no espaço público -rua, enquanto as verificadas entre um homem e uma mulher se confinam ao espaço privado do lar.

- as figuras femininas projetadas nos videoclipes em estudo apresentam-se, preferencialmente, como adultas, jovens, altas, magras, olhos claros, verdes e cabelo loiro.

- no caso concreto destes videoclipes, psicologicamente, a(s) mulher(es) define(m)-se como calma(s), delicada(s), por vezes, apaixonada(s) e possessiva(s).

- o vestuário tido como adequado para a mulher inclui vestidos, apostam nos decotes e roupas justas.

- tendo em conta o contexto da ação, cabe à mulher dançar (remete às emoções e à sexualidade) e envolver-se em relações afetivas e amorosas.

- frequentemente, a mulher expressa amor, paixão, ternura e tristeza.
- a mulher está, basicamente, confinada ao espaço interior do lar e/ou do local de trabalho (na esfera do privado).

Em suma, o exercício crítico do olhar aponta para a perpetuação de estereótipos relativos:

- às características físicas (homem como sendo adulto, alto, musculado; mulher como sendo pessoa adulta, jovem, alta, magra, com olhos claros e cabelo loiro);
- aos traços ou atributos de personalidade (homem – dominador, agressivo, que se envolve em atos de violência e agride; mulher - calma, delicada, apaixonada, por vezes, possessiva, envolve-se em relações afetivas e amorosas, expressa amor, paixão, ternura e tristeza);
- aos papéis desempenhados em função do contexto (homem age e movimenta-se, sobretudo, na esfera do espaço público; mulher alvo da ação e confinada à esfera do privado);
- às indumentárias (calças, casaco e/ou fato para o homem e vestidos, decotes e roupa justa exclusivos das mulheres).

• **Compreender e analisar**

Nesta fase que visava desconstruir significados - ao compreender e analisar as imagens, os papéis, as intenções na ação, presentes no videoclipe-, dada a especificidade dos videoclipes no que se refere ao número de protagonistas e respetivo sexo, foram tidos em conta os relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s).

Nos 4 videoclipes, homens e mulheres apostam em relacionamentos de cariz sexual e de cumplicidade, independentemente de se tratar de relações afetivas e/ou amorosas ou laborais. Às relações afetivas e/ou amorosas, incluindo aquelas em ocorre violência e maus-tratos, associam-se relacionamentos de amor e de namoro. Atitudes e comportamentos inerentes à sexualidade e género nos relacionamentos entre homens e mulheres incluem carícias, sexismo e jogos de sedução.

Perpetua-se:

- a representação da mulher como objeto de desejo do homem;
- a desigual visibilidade nas relações afetivas que se estabelecem em função da orientação sexual (hetero, homo e bissexual);
- a ideia de profissões para homens vs profissões para mulheres.

• **Interpretar e avaliar**

O conjunto de atividades deste bloco orientavam-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música.

Nesta fase que visava a tomada de consciência das diferentes dimensões da sexualidade, foram tidas em conta as relações de proximidade e/ou afastamento entre as cenas visionadas e o quotidiano dos/das estudantes, tendo havido uma certa unanimidade na constatação de que os videoclipes recriam acontecimentos sociais, promovem a heteronormatividade e expressam as relações hierárquicas e de poder entre homens e mulheres.

• **Transformar**

Porque é importante desconstruir os conceitos tradicionais, redesenhar os papéis de homens e de mulheres, importava elaborar propostas alternativas não discriminatórias por razão de sexo, de orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de género e que tendam a esbater estereótipos.

No quadro II encontram-se extratos das propostas elaboradas.

Quadro II. Propostas de reformulação visando a promoção da igualdade de género (Sousa, 2019)

Propostas de reformulação visando promoção da igualdade de género
Videoclipe 1
(...) papel mais interventivo da protagonista.
Videoclipe 2
(...) diminuição de atos de violência e a eliminação das suas marcas; não inferiorização da mulher; incluir mensagens de alerta e dar a conhecer serviços de apoio à(s) vítima(s).
Videoclipe 3
(...) necessidade de retratar, de forma mais evidente, os diferentes tipos de amor bem como as relações afetivas que se estabelecem em função da orientação sexual (hetero, homo e bissexual), alertando para o facto de as pessoas homossexuais ou bissexuais serem confrontadas com as mesmas questões que as pessoas heterossexuais para encontrarem o seu caminho nas relações amorosas e nas diferentes formas de relacionamento; clarificar as relações afetivas parentais e as de cariz sexual.
Videoclipe 4
(...) igual participação de homens e mulheres no mercado de trabalho, desconstrução da ideia de profissões tendencialmente femininas e tendencialmente masculinas e lugares de chefia ocupados por elementos de ambos os sexos.

Da análise do quadro II sobressaem propostas que apontam no sentido de:

- criar condições de equidade (igualdade de oportunidades) para a participação de todos/as os/as cidadãos e cidadãs nas decisões que os/as afetam;
- combater a violência de género e defender e apoiar as vítimas;
- combater a discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género;
- promover a igualdade entre homens e mulheres no processo de tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise de todos os dados recolhidos considera-se que:

- os e as jovens envolvidas conseguiram reconhecer e identificar estereótipos de género associados aos traços físicos, psicológicos e papéis veiculados pelas personagens femininas e masculinas.
- foi possível promover nos/as “utilizadores/as” femininos e masculinos o conhecimento aprofundado de cada um dos vídeos, fruto da análise crítica e reflexiva feita, constatando que uma análise cuidada do discurso por eles veiculado permitiu estabelecer uma ligação entre os acontecimentos sociais neles retratados e os anseios, as expectativas e os padrões de comportamento seguidos pelos e pelas jovens envolvidos no estudo.
- o discurso veiculado nos vídeos analisados, sobretudo ao nível da imagens e das interações verbais e não verbais, (re)produz visões estereotipadas de sexualidade e género, sublinha a desigualdade de género, a desigualdade nas relações de poder e privilegia a heteronormatividade.
- em termos de resultados de aprendizagem, as alunas e os alunos exploraram “representações, presenças e silêncios” em vídeos, tendo sido capazes de identificar “estereótipos” por eles veiculados, identificaram “preconceitos e estratégias de manipulação” e compreenderam “que o processo de edição dá ao texto/mensagem um determinado significado” (Pereira, Madureira, Pombo & Guedes, 2014, p.15), tal como se pressupõe no Referencial de Educação para os Media.

Cada um/a dos/das alunos/as interpretou a mensagem veiculada por este videoclipe a partir dos filtros que detinha e das suas interferências emocionais, refletindo o modo de ser e de sentir próprio de cada um/a, o que pode ter conduzido a alterações na percepção de uma dada realidade.

As abordagens feitas vão ao encontro dos eixos temáticos propostos para a educação para a cidadania, a saber: atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos) (Documento do Fórum de Educação para a Cidadania, 2008) e incluem-se nas áreas da igualdade de género (integra o 1º grupo), sexualidade e *media* (incluídas no 2º grupo) da ENEC. Importa ainda referir que a igualdade de género (ODM 5) é prioridade da UNESCO, organização que defende a integração das questões da igualdade de género na educação em todos os níveis de ensino, em todos os cenários (educação formal, não formal e informal) e em todas as áreas de intervenção

Assim se corrobora a ideia de que é necessário trabalhar as questões de sexualidade e género veiculadas nos discursos dos vídeos, para que este não seja recebido de forma passiva, até porque o discurso está pejado de subjetividade. Não obstante alguns acontecimentos recentes que têm gerado controvérsia na sociedade portuguesa pela recusa de frequência da área curricular de Cidadania e Desenvolvimento nos 2º e 3º ciclo, lança-se à(s) escola(s) o desafio de assegurar que ninguém fica para trás (Agenda 2030). Confirmando que a integração dos vídeos no contexto da operacionalização da educação sexual em meio escolar e componente de Cidadania e Desenvolvimento é exequível e passível de envolver os diferentes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, os guiões de visualização têm sido aplicados a outros vídeos, tendo em conta os interesses dos e das jovens que participam. A experiência mais recente decorreu no ano letivo de 2019/2020, em que a escolha recaiu sobre os vídeos “Born to Die”⁶, de Lana del Rey (Elizabeth Woolridge Grant), lançado em 2012 e “Power Over Me”⁷, do cantor e compositor irlandês Dermot Kennedy, lançado pela primeira vez no YouTube® em 13 de novembro de 2018, tendo a análise crítica do discurso por eles veiculado confirmado os resultados anteriormente apresentados.

Para terminar, atente-se aos exemplos recentemente vindos a público nos *media* (Jornal Público, 8 de agosto de 2021)⁸, nomeadamente o caso da Extreme Football League, também conhecida como Lingerie Football League, que existe nos EUA, desde 2009, em que as mulheres jogam futebol americano de biquíni e de ligas, sendo o corpo feminino claramente uma ferramenta de atração da atenção dos espetadores e dos patrocinadores, e o das atletas da seleção feminina de andebol de praia norueguesa que, em sentido contrário, enfatizando a necessidade de mudança e, de algum modo, para travar uma luta que ponha fim à sexualização do corpo feminino, no 18 de julho se recusaram a usar as habituais cuecas de biquíni, tendo optado por calções e o das ginastas alemãs que nos jogos Olímpicos de Tóquio 2020, que decorreram em 2021 face ao contexto pandémico, decidiram usar um fato diferente do habitual, por considerarem sentir-se desconfortáveis.

Portanto, entende-se como sendo essencial a promoção de práticas educativas que incluam uma perspetiva crítica de género, de forma a contribuir para eliminar estereótipos e estigmas sociais que, no quotidiano, teimam em condicionar e multiplicar a exclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5ªed). S. Paulo: Cortez.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica-Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªed). Coimbra: Almedina.

⁶Preencheram o guião de visualização/análise 22 alunos/as, 15 raparigas e 7 rapazes, cujas idades variavam entre os 15 e os 17 anos.

⁷Preencheram o guião de visualização/análise 23 alunos, 13 rapazes e 10 raparigas, cujas idades variavam entre os 15 e os 17 anos.

⁸In <https://sol.sapo.pt/artigo/742938/ficava-muito-exposta-em-certas-figuras>, consultado em agosto de 2021.

- Alcobia, H.; Mendes, A.R.; Serôdio, H.M. (2004). *Educar para a sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *O Projecto de Investigação em Ciências Sociais. Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 31-53.
- Carvalho, A.; Matos, C.; Minderico, C.; Almeida, C.T; Abrantes, E.; Mota, E.A, ... Lima, R.M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral da Educação, Direção Geral da saúde.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: da teoria à prática*. Coimbra: Almedina.
- Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (2016). *Diário da República, Série II, n.º 90*. <https://dre.pt/home/-/dre/74377024/details/maximized>.
- Despacho n.º 6478/2017, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Diário da República Série II, n.º 143*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Díez Gutiérrez, E. (coord.) (2004a). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Díez Gutiérrez, E. (coord.) (2004b). *Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Frade, A.; Marques, A.; Alverca, C.; Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na Escola. Guia para professores, formadores e educadores*. (8ªed). Lisboa: Texto Editores.
- Frias, A. & Teixeira, F. (2016). Sexualidade e Género na prevenção da infeção VIH e Sida: análise da campanha «LOVE LIFE». *Multiárea. Revista de didáctica*, n. 8 (2016): 116-133.
- Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República, Série I, n.º 237*. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202108200026/70486655/diplomaExpandido>
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores.
- Pereira, S.; Madureira, E.J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Roldão, M.C. (2005). *Estudos de práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A.M.M.S. (2019). *Videoclípe(s) como recurso didático: Ver, Ler e Ouvir a (Des)Igualdade de Género nos media*. Tese de Doutoramento em Educação. Departamento de Educação: Universidade de Aveiro
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios (2ª ed.)*. Lisboa: Pactor.

Teixeira, F., & Frias, A. (2011). *Guião de Análise do filme de uma campanha de prevenção do VIH/SIDA*. Aveiro: CIDTFF.

Vieira, C.; Nogueira, C. & Tavares, T.C. (2011). Enquadramento teórico. Género e Cidadania. In Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares. *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, pp.7-48.

A VIOLÊNCIA NÃO TERMINA COM A MORTE: CORPO TRAVESTI E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO A PARTIR DO CURTA-METRAGEM “OS SAPATOS DE ARISTEU”

VIOLENCE DOES NOT END WITH DEATH: TRANSVESTITE BODY AND GENDER PERFORMATIVITY FROM THE SHORT FILM “ARISTEU’S SHOES”

Leticia Carolina Boffi, Universidade de São Paulo, Brasil, leticiaboffi@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos, Universidade de São Paulo, Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Apesar da categoria identitária travesti ter emergido desde os anos 1970 (Carvalho & Carrara, 2013), as discussões em torno do reconhecimento de suas especificidades ganhou visibilidade social e acadêmica em meados da década de 1990 com o advento da epidemia de HIV/AIDS, quando essas assumiram protagonismo na organização de movimentos cujo objetivo era reivindicar seus direitos sociais, especialmente o acesso à saúde (Barbosa, 2013). Essa demanda concretiza-se apenas em 2013, mediante Portaria Nº 2.803, que reestrutura e amplia o Processo Transexualizador instaurado no Sistema Único de Saúde e passa a incluir como usuários dos serviços de saúde especializados nas unidades ambulatoriais e cirúrgicas, as travestis e homens transexuais – sujeitos excluídos dos serviços até então.

Não é objetivo de tal trabalho refletir acerca da distinção identitária ou êmica de travestis e mulheres transexuais, acerca de tal questão Deus (2018, p. 112) afirma

(...) separar essas categorias de maneira abrupta, criando um abismo entre as mesmas é impossível, pois as diferenças estão muitos mais no (auto)reconhecimento e na forma com que elas configuram e interpretam suas identidades sociais, percebendo assim, uma linha demasiadamente tênue que não limita e, sempre que possível, possibilita o atravessamento de fronteiras. Uma fronteira plástica e maleável, mas que não recai em uma esquizofrenia social. Tais processos são contínuos e não demarcados pelos muros que acreditamos serem limitadores das nossas vidas.

Apesar disso, é possível apontar o compartilhamento da leitura social de “anormalidade” de tais experiências. Tal leitura advém da cisão da cisonormatividade e tem como consequências as diversas formas de violência - estrutural, simbólica, patrimonial, sexual, psicológicas e físicas (Souza, Miskolci, Signorelli, Balieiro & Pereira, 2021; York, Oliveira & Benevides, 2020; Zabala, 2020; Lima, 2020; Soares Parente, Moreira & Alencar Albuquerque, 2018).

Dentro do arcabouço das teorias *queer*, destaca-se a autora Judith Butler, que discorre sobre identidades e cisonormatividade a partir do desenvolvimento do conceito da performatividade. O ‘sujeito’, na concepção Butleriana, não é um indivíduo em si mas apresenta-se como uma estrutura linguística em formação, efeitos de instituições, discursos e práticas e não suas causas (1990/2018). Nesse sentido, Butler (1999) entende que o sujeito não é uma entidade pré-existente, é tomado como uma identidade construída no e pelo discurso.

Butler discute também a distinção entre sexo e gênero, questionando a concepção segundo a qual a biologia seria destino. Essa formulação propõe que o sexo é algo biológico e natural, enquanto que o gênero seria culturalmente construído: “a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos” (Butler, 1993, p.26). A autora pontifica que o sexo não se apresenta como fundação natural e entende que este é tão culturalmente construído quanto o gênero (Butler, 1987). Em vista disso, ela conclui que a separação sexo/gênero não faz sentido. Reflete que o gênero não pode ser percebido como a

culturalização e a significação de um sexo previamente estabelecido, mas designa o aparato de produção por meio do qual o próprio sexo é constituído. Desse modo,

O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza. Ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2018, p.27).

Quando a noção de gênero é construída sobre a independência do sexo, o próprio conceito de gênero passa a ser algo fluido e, conseqüentemente, compreende que “homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino quanto um corpo feminino” (Butler, 2018, p.30). Gênero é, portanto, uma sequência de atos reiterados, que não contempla um ator pré-existente que os pratica. Butler diferencia os termos conceituais “performance”, no qual se supõe a existência de um sujeito prévio, de “performatividade”, que não o supõe. Entende-se que o sujeito existe, mas não se encontra antes de seus atos. Os atos de gênero não são executados pelos sujeitos, sendo estes o efeito do discurso e não sua causa. O gênero é um processo que não apresenta origem nem finalização, podendo ser definido mais pelos atos que praticamos do que pelo o que somos, de maneira que a ação do gênero requer uma performance repetida e estilizada dos atos que apresentam significados já estabelecidos socialmente.

Butler utiliza o termo coerção performativa para referir-se aos processos linguísticos e corporais de repetição regulados e que são impostos por convenções culturais. O fato de o gênero ser performativo indica que as noções de sexo, masculinidade e feminilidade são também instituídas como parte da estratégia que limita a proliferação de estruturas de gênero localizadas fora da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória. Os atos e gestos criam a ilusão da existência de um núcleo que é organizador. Ilusão que é mantida por meio do discurso, com o propósito de regular a sexualidade. Dessa maneira, essas categorias binárias feminino/masculino já estabelecidas operam pela repetição e se apresentam a partir da adequação social, não comportando as ações que se encontram fora do perímetro definido por essas práticas discursivas.

Dentro desse sistema, Butler (1987, pp. 128-129) afirma que as pessoas “escolhem” seu gênero não como agentes livres, mas a partir de uma limitação disponível. Escolher um gênero significa tão-somente

Interpretar as normas existentes de gênero, organizando-as de uma nova maneira. Menos do que um ato radical de criação, o gênero é um projeto tácito para renovar a nossa história cultural segundo nossos próprios termos. Não se trata de uma tarefa prescritiva na qual devemos nos empenhar, mas de uma tarefa na qual estamos empenhados desde sempre (Butler, 1987, p.131).

Conclui-se que, enquanto ato performativo, o gênero está aberto a cisões. O exemplo *das drag queens* permite-nos observar que a lei da coerência entre sexo e gênero deixa de existir a partir de uma performance que expõe essa distinção e dramatiza a cultura fabricada do gênero, revelando sua estrutura imitativa. Isso não quer dizer, obviamente, que as cisões são aceitas e vistas como parte do campo de atos performativos disponíveis. Ao contrário, esses atos que se encontram externos às performances inteligíveis são rechaçados e têm seus discursos invalidados, visando a manter o poder e o caráter compulsório da heterossexualidade e da cisgeneridade.

Em resumo, para Butler, o gênero é um sistema de regras, convenções, normas sociais e institucionais que produz performativamente o sujeito que pretende descrever. Essa concepção teórica identifica o gênero não mais como uma essência ou verdade psicológica, mas como uma prática discursiva, corporal e performativa por meio da qual o sujeito adquire inteligibilidade social e reconhecimento político. Nesse sentido, gênero se apresenta enquanto um processo reiterado em uma sequência de ações que se cristalizam ao longo do tempo a fim de produzir uma sensação de algo estável e natural.

O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser (Butler, 2018, p.33).

A autora compreende que a consequência da regulação dos sujeitos por tais estruturas de poder é a formação, definição e reprodução destes a partir das exigências dos poderes circundantes. Butler concorda com o modelo no qual a lei não é literalmente internalizada pelos sujeitos, mas é escrita no corpo a partir da “estilização corporal do gênero”:

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação e se um gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas são apenas produzidos como efeitos de verdade de um discurso de identidade primária e estável (Butler, 2018, p.136).

Para Butler (2010, p.195), a travesti “zomba efetivamente de um poder efetivo de gênero e da efetividade de uma verdadeira identidade de gênero”, desestabilizando a coerência e os limites do sistema binário. Nesse sentido, o ser travesti apresenta-se como um gênero ininteligível, compreendendo que ele não é conformado na sequência: sexo “biológico” – expressão de gênero – desejo e prática sexual (Sousa, 2016).

Diante de tais apontamentos referentes às construções normativas do gênero, aqueles corpos que se (re) constroem a partir da quebra de tal regulamento são vistos com estranheza e marcados pela marginalização e inferiorização, sendo com frequência associados ao bizarro e ao inumano (Vergueiro, 2015), vendo-se diante de exclusões intermináveis, uma delas aquela do âmbito familiar. De acordo com Dierckx, Motmans, Mortelmans e T’sjoen (2016), as construções e performatividades identitárias também interferem no contexto familiar, em meio à expectativa de que seus membros expressem performances que correspondam às construções sociais esperadas para o sexo biológico masculino ou feminino. Nesse sentido, o não cumprimento de tais expectativas podem se desvelar em ações efetivas de violências.

A pesquisa de Silva (2020) relatou que 40% das travestis participantes não foram bem aceitas pela família, 43,15% indicaram que houve uma aceitação parcial, ou seja, alguém da família que reside com ela aceitou o seu modo de ser, e apenas 10,8% responderam que houve aceitação completa em casa em relação à sua identidade. Ainda, 33,63% das entrevistadas relataram que chegaram a ser expulsas de casa por causa de sua identidade. A pesquisa relata ainda as tipologias de violências familiares sofridas pelas travestis participantes: cerca de 85% sofreram algum tipo de violência. Os relatos contabilizam que 49,08% sofreram violência física e 29,2% afirmaram que sofreram violência psicológica.

É uma constatação já consolidada na literatura a posição precária que pessoas trans/travestis ocupam na comunidade diante da rejeição familiar (Veldorale; Griffin; Darling, 2016; Paulino, Machin; Pastor-Valero, 2016; Sander; Oliveira, 2016). No caso das travestis, especificamente, há que se levar em consideração a “família da rua”, que pode se constituir a partir das relações intergeracionais de travestis (Sander; Oliveira, 2016). Boffi e Santos (2021) discutem as vivências das travestis que, diante da hostilidade da situação familiar, encontram na rua moradia e na prostituição seu sustento, sendo confinadas e limitadas aos espaços físicos das cidades mais distantes onde não são relegadas (Leal, 2020).

A questão que permanece é: Como subverter o poder e transpor os limites cristalizados de gênero? Butler (2018) afirma que a resposta a essa questão se encontra na capacidade de agência que possuímos enquanto corpos, ou seja, os corpos não são tabulas rasas, nem superfícies vazias prontas a serem preenchidas de forma passiva pelos gêneros e suas performatividade. Os corpos podem ser agentes de ações que subvertam os ideais que lhe são impostos por meio de atos, também performáticos e teatrais, que façam uma imitação do “original”, revelando que o próprio “original é uma imitação” (Butler, 2004, p.238), desnaturalizando e imitando o mito.

“Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas” (Butler, 2018, p.164). Portanto, na medida em que as normas de gênero são reproduzidas pelas práticas corporais, essas também apresentam a possibilidade de alterarem-se durante sua colocação em prática, ao exemplo das *drag queens*, das pessoas transexuais ou das normas estruturantes da feminilidade e da masculinidade.

Considerando a lógica da argumentação butleriana, sintetizada nos parágrafos anteriores, e seus conceitos-chave, este estudo objetivou explorar o conceito de performatividade de gênero e a experiência da identidade travesti, a partir do curta-metragem “Os sapatos de Aristeu”.

MÉTODO

Este estudo baseia-se em uma análise do curta-metragem “Os sapatos de Aristeu”, dirigido por René Guerra em 2009. Trata-se de uma produção brasileira que conta a história da morte de uma travesti, cujo corpo é preparado para o velório por suas companheiras. Para obter aceitação da família, o corpo é descaracterizado de seus aparatos performativos da feminilidade e rearranjado a partir de maquinismos que projetam a performatividade da masculinidade.

Analisar um filme corresponde à decomposição do produto cultural em seus elementos constitutivos. Esse movimento analítico ocorre em duas etapas, que se complementam na proposta de uma análise completa: o primeiro passo é a segregação de cenas relevantes para a discussão, em um movimento descritivo; o segundo passo é o entrelaçamento de tais cenas a fim de estabelecer e compreender as relações existentes entre os elementos decompostos (Vanoye, 1994). A finalidade de tal processo é fundamentar uma interpretação possível de determinado material audiovisual.

Adota-se para esse fim a análise de conteúdo, tipo de análise audiovisual que considera o filme enquanto um relato, levando em conta apenas o tema central da obra. Implica, portanto, a identificação do tema seguido do resumo da história, a decomposição do material e o rearranjo de interpretações.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a análise em questão fundamenta-se em consonância com teorias de gênero, especificamente os estudos *queer* e o conceito de performatividade desenvolvido por Judith Butler.

VÍDEO ANALISADO

Quadro 1. Informações do curta-metragem

Tipo de material	Curta-metragem
Título	Os sapatos de Aristeu
Gênero	Drama
Ano	2009
Local de lançamento e idioma original	Brasil, português
Duração	17 min
Direção	René Guerra
Sinopse Original	O corpo de uma travesti morta é preparado por outras travestis para o velório. A família, após receber o corpo, decide enterrá-lo como homem. Uma procissão de travestis então se encaminha para o velório para dizer adeus. Os sapatos são calçados. A morte é apenas uma janela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam dois temas analíticos: “Performatividade de gênero em cena” e “A morte antes da morte: a violência nas relações familiares”. Algumas cenas são exploradas em cada tema, com o intuito de ilustrá-lo.

PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO EM CENA

O primeiro tema analítico dispõe sobre o conceito de performatividade de gênero, desenvolvido por Butler e compreendido como um processo de reiteração de ações que se cristalizam ao longo do tempo a fim de produzir uma sensação de algo estável e natural, por exemplo, a binaridade de gênero homem/masculino e mulher/feminino. No

curta-metragem, a coerção performativa imposta por convenções culturais é reproduzida na relação de oposição entre elementos associados culturalmente ao feminino e ao masculino para reafirmar a composição binária do gênero.

A cena inicial compõe-se do preparo do corpo da falecida por suas colegas também travestis. A cena foca em aparatos performativos que compõe a feminilidade e reafirma a identidade de gênero da personagem em sua vivência. O vestido de pedras brilhantes, o cabelo comprido armado com laquê e a maquiagem de brilho extremo são elementos performativos que representam e designam a expressão feminina. São esses os elementos da cena que descrevem o que Butler nomeia como coerção performativa, referindo-se aos processos linguísticos e corporais de repetição que são impostos e regulados por convenções culturais. Foi culturalmente convencionado que tais adereços conectam-se ao ser mulher.

Contudo, diante da família, o mesmo corpo é despido e travestido com elementos culturalmente alocados na performatividade masculina, na tentativa de restaurar a conformidade com a normativa cisgênera genital-sexo-gênero. A resiliência se dá por conta dos seios que se mantêm firmes sob a gravata. Tal movimento coercitivo (gravata-seios) conta de uma violência simbólica contra a identidade e a expressão de gênero reivindicadas pela personagem travesti enquanto estava viva.

Na cena em questão, a mãe da falecida retira com um pano embebido em água o seu batom, que cumpre a função de destacar os lábios na moldura do rosto. Retiram-se os cílios postiços sem cuidado com o corpo sem vida. Sem empatia, a mãe posiciona-se atrás da cama na qual o corpo desfaleceu e corta-lhe os cabelos compridos com violência furiosa, com uma vontade feroz de retirar junto dos cabelos a identidade não conforme às normas da cisgeneridade. Com muito esforço o corpo é aprisionado em um terno completo. Ao reaparecer em cena, o corpo encontra-se paramentado em figurinos lidos como da performatividade masculina. O cabelo, agora curto após o corte, aprimora o fazer gênero conectado ao binário masculino. Os pés estão descalços.

Considerando a noção butleriana, que compreende o sujeito como uma identidade construída no e pelo discurso (Butler, 1999), observa-se como o discurso e a ideia do gênero enquanto algo não natural, mas criação cultural, permeiam as cenas descritas acima. O despir o corpo travesti de elementos performativos da feminilidade e compor sobre sua materialidade corporal os aparatos designados a partir da masculinidade demonstram o poder performativo do gênero e questiona sua posição “natural”.

Acerca da especificidade da performatividade de gênero produzida pelas travestis, Sousa (2016) reflete:

Seriam corpos-travesti que, por conta de suas anatomias “biológicas”, chegaram ao mundo para reproduzir citacionalmente a verdade do “macho”, mas que desatam os liames do sentido e do sujeito do conhecimento. [. . .] Ao contrário, no corpo trans parece que se desfez o falso binarismo entre a travesti como suposta cópia da “mulher”, sendo esta, por sua vez, supostamente “original” (Sousa, 2016, p.3).

Nesses termos, a crítica ao dimorfismo corporal como referência para pensar a diferença sexual é a ideia de que a diferença sexual põe em cena a exclusão de outros corpos, obviamente se referindo aqui aos corpos ditos abjetos (Porchat, 2015). Butler (2019, p.40) menciona tal preocupação com as vidas abjetas:

A questão que me preocupa à luz da violência global recente é: quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas? [. . .] minorias sexuais e de gênero são, como comunidade, sujeitas à violência, expostas à sua possibilidade, se não à sua concretização.

Em nossas considerações sobre o curta-metragem “Os sapatos de Aristeu” compreendemos que o curta-metragem suscita reflexões acerca da noção de gênero enquanto movimento performático, de acordo com a definição de Butler, apresentando a discussão acerca da afetação de tais sobre os corpos insubordinados que – em ato de coragem e resistência – contrapõe-se às normativas cisgêneras de existir, que corresponde à noção pênis-homem/vagina-mulher.

O segundo tema explora a rejeição familiar vivenciada pela personagem, como é comum à experiência de muitas travestis na realidade brasileira. Também é considerada na análise a violência simbólica, cujas ações recaem no desrespeito ao nome social, à identidade de gênero, ao pronome adequado e à expressão de gênero no uso de aparatos performativos.

Na narrativa, pode-se concluir que, ao revelar sua identidade de gênero para a mãe, a personagem foi convidada a se retirar do convívio familiar. Sua irmã, que não dispunha de tal informação, durante anos acreditou que a personagem havia abandonado a família por vontade própria após o falecimento do pai. Por essa razão, ela mantém uma imagem distorcida da falecida, como evidencia o seguinte diálogo:

Irmã – Monstro da vergonha que inundou nossa família! Vergonha, traidor do nome do meu pai!
Vergonha nos deixar aqui sozinhas, ir embora e virar isso...

Mãe – Clarice, ele me contou. Eu pedi pra ele ser longe de mim. Eu pedi... e ele obedeceu.

Essa cena reflete uma constante na vida de inúmeras travestis em território nacional. É um desfecho corroborado por diversas pesquisas, como o estudo de Silva (2020), que descreveu o violento convívio familiar das travestis que não são aceitas e são subjugadas por violências físicas, sexuais, psicológicas, que culminam com a expulsão do ambiente doméstico.

Segundo dados do Ministério da Saúde, por meio do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), no ano de 2018 cerca de 49% das travestis vítimas de agressões físicas sofreram essas violências nas suas residências, sendo que 54% delas eram negras (Brasil, 2017). Tais violências são consequências da lógica cisnormativa, que desagrega da sociedade os corpos transexuais, reservando a eles o lugar da exclusão e abjeção. O cenário da expulsão do âmbito familiar tem consequências desestruturantes em cadeia: ocasiona distanciamento da possibilidade de conclusão dos estudos, de oportunidades de emprego, renda e moradia com condições básicas, visto que o contexto onde estão inseridas e os processos de discriminação e preconceito sofridos dificultam o exercício de cidadania plena, o acesso a atividades laborais economicamente produtivas e o possível melhoramento das condições de vida (Menezes, 2020). A dificuldade no acesso à educação e profissionalização pode induzir a busca por alternativas de trabalho que as aceitam, como profissional do sexo (Devides, 2018). Desse modo, os sujeitos que vivenciam tais identidades contranormativas experienciam constantemente a reclusão social em termos espaciais, cujos efeitos são bastante concretos no cotidiano, pois restringem a livre circulação e, portanto, impedem a democratização do espaço público (Boffi & Santos, 2021).

Como se observa na cena e diálogo reproduzido, ambas as personagens familiares insistem em se referir à travesti por meio do uso do pronome ele, referenciando o gênero designado ao nascimento e desrespeitando a identidade de gênero feminino e seu nome próprio atribuído pós-transição. Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Menezes (2013), a família é instituição onde a violência se faz bastante presente devido ao grande índice de violações de direitos humanos e sexuais e/ou negligências cometidas no seio familiar.

A partir da exposição de sua identidade, ela não pode mais pertencer ao ambiente familiar. É *persona non grata* em sua própria família. E será na companhia de outras travestis que passará a viver. A intolerância familiar persiste e se prolonga após a morte física da personagem, quando ela é simbolicamente violentada e morta mais uma vez ao ser descaracterizada dos aparatos performativos da feminilidade que compõem a expressão de gênero da travesti. Em uma das cenas iniciais, a irmã já anuncia “Diga para as pessoas daquele lugar que quem vai ser enterrado é o Aristeu”.

Nua na cama, os seios firmes moldados por próteses de silicone se destacam. As cenas seguintes retraram a violência com a qual a mãe da personagem insiste em sequestrá-la de sua identidade de gênero, retirando a maquiagem que performatizava a feminilidade de seu corpo. Sem compaixão e com movimentos bruscos, a mãe corta os cabelos que antes moldavam seu rosto e sustentavam a prática discursiva, corporal e performativa por meio da qual o sujeito adquire inteligibilidade social e reconhecimento político do feminino.

Mesmo na ausência de vida, o corpo cria dificuldades para as pessoas cisgêneras por ser alvo de atributos performáticos cujo objetivo é devolvê-lo à leitura social do masculino. De terno e gravata, o corpo é velado tendo ao redor suas companheiras travestis, e isso após muita insistência delas, a sua até então “família da rua” (Sander; Oliveira, 2016). Ao menos lhe resta os resquícios de sua dignidade, que resistem nos sapatos calçados. Esses calçados são alocados na performatividade feminina com a qual ela se identificava em vida, fugindo à normativa cisgênera e experienciando as dores de tal vivência.

Ao final do curta-metragem, enquanto o corpo está sendo velado na sala de estar da casa, a mãe da personagem apresenta-se sozinha em seu quarto e na janela solta aos ventos um conjunto de seus cabelos com o de sua filha, aos dizeres: “Vá embora, vá, vai.”. Acerca dessa cena, pode-se pensar que, ao final da vida de sua filha, que viveu afastada de casa por conta de seu preconceito, a mãe se une em um possível ato de contrição, um pedido de desculpas e perdão para um ser ausente. O diretor do curta-metragem comenta sua visão da cena final:

“Vá embora, vá, vai”, segue seu rumo, chegue perto de quem não perdoa, de quem não expressa amor por quem ama por causa do olhar dos outros, vai, amolece os corações das mães e dos pais que perderam os seus filhos em vida para o preconceito, vai, que ainda dá tempo para reencontrar, vai, que ainda há tempo para se reparar tanto tempo sem se olhar (René Guerra, 2014, *online*⁹).

Esse segundo tema analítico permitiu descrever uma das consequências primordiais da leitura de corpos que fogem à normativa cisgênera: a violência. No curta-metragem, tomado como base para tal interpretação, ressaltasse o contexto familiar como precursor da violência social, incitando a violência simbólica ao (tra)vestir a falecida com a finalidade de obter uma performatividade masculina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da morte literal do corpo físico à morte metafórica, que envolve desejos, sensibilidades e subjetividades, a personagem do curta-metragem narra em tal movimento as violências as quais os corpos travestis estão subjugados. As mortes são as violentas manchetes de jornais que revelam nomes de nascimento e marcam a impunidade de quem extermina um corpo porque o considera fora da cisnormatividade. A quem desafia a performatividade do binário cisnormativo mulher/feminino e homem/masculino, cabe a exclusão social, a violência familiar e as dificuldades de ultrapassar os 35 anos com vida e chegar um dia a ser um corpo na experiência da velhice.

Este artigo objetivou explorar o conceito de performatividade de gênero, descrito por Judith Butler, na experiência da identidade travesti, a partir do curta-metragem “Os sapatos de Aristeu”. Destaca-se como resultados o desejo extremo de “correção” da performatividade vivida pela travesti para seu velório por parte de sua mãe e irmã. Tal violência simbólica desvela o centro familiar como reprodutor de estereótipos, performatividades culturais e normatividade. Como último resquício de dignidade, cabe-lhe os sapatos de salto.

REFERÊNCIAS

Barbosa, B. C. (2013). “Doidas e putas”: usos das categorias travesti e transexual. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), 352-379.

Boffi, L. C., & Santos, M. A. (2021). Corpos travestis: (Re)existências em territórios confinados e regulação do trabalho sexual na composição *Mulher*, de Linn da Quebrada. In L. R. S. Carvalho & A. C. Bortolozzi (Orgs.), *Leituras sobre a sexualidade em filmes: animações e músicas* (pp. 103-122). Vol. 11. Coleção Sexualidade & Mídias. São Carlos: Pedro & João.

Brasil. Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2016. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/lgbt/violencia-lgbtfobicas-no-brasil-dados-da-violencia>. Acesso em 23 de setembro de 2021.

⁹ Comentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YI2jhgnYaFY&t=635s>

- Butler, J. (1987). Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Witting e Foucault. In Benhabib, S. & Cornell, D. (Orgs.), *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. Nova York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. New York: Columbia University Press.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. (A. Lieber, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, M., & Carrara, S. (2013). Em direito a um futuro trans?: contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (dossiê n.2), 319-351.
- Deus, M. L. (2018). Travesti ou transexual? Uma análiseêmica e acadêmica sobre categorias identitárias de mulheres travestis e transexuais. *Revista Visagem Antropologia Visual da Imagem*, 4(1), 108-144.
- Devides, M. B. C. (2018). *A violência contra travestis e transexuais mulheres a partir de uma perspectiva analítico-comportamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Análise do Comportamento. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Dierckx, M., Motmans, J., Mortelmans, D., & T'sjoen, G. (2016). Families in transition: A literature review. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 36-43.
- Guerra, R. (2014). Comentário disponível na postagem do curta-metragem no YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YI2jhgnyFY>. Acesso em 23 de setembro de 2021.
- Leal, D. T. B. (2020). Espacialidade travesti: habitat de gênero e práticas topográficas de corpos trans nas artes da cena brasileira. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 2(38), 1-19.
- Lima, M. P. (2020). Cotidiano, violência e movimento social: histórias de uma travesti militante em Manaus (1996-2017). *Revista Aedos*, 12(26), 323-344.
- Menezes, L. M. D. J. (2020). *Experiências vividas por mulheres transexuais e travestis negras na cidade de São Paulo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, A. C., & Menezes M. S. (2018). *Violência transfóbica contra travestis e transexuais em Aracaju/Sergipe*. Aracaju: Editora Realize.
- Porchat, P. (2015). Um corpo para Judith Butler. *Revista Periódicus*, 1(3), 37-51.
- Sander, V., & de Oliveira, L. H. (2016). “Tias” e “novinhas”: envelhecimento e relações intergeracionais nas experiências de travestis trabalhadoras sexuais em Belo Horizonte. *Sociedade e Cultura*, 19(2), 96-81.
- Silva, F. A. B. D. (2020). *Fatores associados às violências perpetradas contra travestis no contexto familiar*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos. Santos, São Paulo, Brasil.
- Soares Parente, J., Lira dos Santos Moreira, F. T., & Alencar Albuquerque, G. (2018). Violência física contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no interior do nordeste brasileiro. *Revista de Salud Pública*, 20, 445-452.
- Sousa, A. N. (2016). Precariedade, performatividade e espaço de aparecimento do corpo travesti. In: Anais do XII *ENECULT: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*.

- Souza, M. H. T. D., Miskolci, R., Signorelli, M. C., Balieiro, F. D. F., & Pereira, P. P. G. (2021). Violência pós-morte contra travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(5), e00141320. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00141320>
- Veldorale-Griffin, A., & Darling, C. A. (2016). Adaptation to parental gender transition: stress and resilience among transgender parents. *Archives of Sexual Behavior*, 45(3), 607-617.
- Vanoye, F. & Goliot-Lété, A. (1994). Ensaio sobre a análise fílmica (M. Appenzetter, trad.) Campinas: Papirus.
- Vergueiro, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador, Bahia, Brasil.
- York, S. W., Oliveira, M. R. G., & Benevides, B. (2020). Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*, 28(3), e75614. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375614>
- Zabala, T. C. (2020). Violência doméstica contra a mulher transgênera e a mulher travesti. *Revista Jurídica UniFCV*, 3(1), 22-22.

DESSIMETRIA DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FIGURA DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

GENDER AND SEXUALITY DISSYMMETRY IN THE TEACHER FIGURE: A FOUCAULDIAN ANALYSIS

Paula D’Almeida Adriano de Oliveira Freire, UNESP, Brasil, paulinhadalmeida@yahoo.com.br

Solange Aparecida de Souza Monteiro, UNESP, Brasil, sol47monteiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

O debate por direitos equiparados para todo cidadão – independentemente de sua identidade de gênero, etnia, religião, orientação sexual ou ser uma pessoa com deficiência – se faz cada vez mais inevitável. Mesmo que alguns busquem perpetuar paradigmas antigos e repudiem o ideário de oportunidades sem discriminação ou constrangimento, não podemos desconsiderar e nem deslegitimar as lutas pelos direitos dos grupos minoritários.

Neste contexto, ao observar a docência, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica, encontramos uma predominância pelo gênero feminino. Enquanto que homens ainda possuem uma parcela tímida nos números.

Segundo o Censo Escolar de 2020 (INEP/MEC, 2021), 79,42% dos docentes que atuam na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) do Brasil se reconhecem como do gênero feminino. Ao passo que somente 20,58% dos profissionais se reconhecem como do gênero masculino.

Dentre os profissionais que atuam na Educação Infantil, 95,86% se reconhecem como sendo do gênero feminino. Quando delimitamos para o quadro de magistério de Pré-Escolas (Crianças Pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses), encontramos 5,56% de pessoas do gênero masculino no ambiente escolar. Já em Creches (Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses e Crianças Bem Pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), encontramos apenas 8.040 pessoas do gênero masculino, o que representa 2,63% dos profissionais.

Historicamente, o Brasil utilizou a noção de que a escola é “extensão” de nossas casas e que o magistério tratava-se de uma atividade que implica doação, dedicação, amor, missão e vocação; impregnando a relação ensino – aprendizagem de uma afetividade inerente. Para tal, massificou-se o estereótipo de feminilidade e delicadeza da mulher, correlacionando a figura da professora à tia. Assim, enunciou-se que o magistério seria uma atividade remunerada condizente com peculiaridades e “atributos” femininos. Ao passo que a figura masculina, na organização escolar, é carregada de um olhar de estranheza e uma abertura para profissionais não cisgêneros ou não heterossexuais é quase nula, principalmente na educação infantil.

Para Guacira Lopes Louro (1998), deve-se debater acerca do conceito de gênero no campo social, “pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (Guacira Lopes LOURO, 1998, p. 22). “O conceito de gênero também faz com que percebamos que, ao viver em tempos e lugares específicos, existem variadas formas de performar essas feminilidade e masculinidade” (MEYER, apud Lauren ANTUNES e Aline ACCORSSI, 2019, p. 51).

Assim, podemos dizer que a construção da diferenciação comportamental entre os gêneros vem sendo ensinada como que em um manual de modo que:

As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. (Guacira Lopes LOURO, 1998, p. 62).

Lauren Antunes e Aline Accorssi (2019) salientam que:

A maneira como nos desenvolvemos como humanos, a forma como brincamos, andamos, falamos, sentamos, mostramos nossos corpos, dançamos, namoramos, trabalhamos, cuidamos do outro, amamos, ensinamos, dirigimos, gastamos dinheiro, bebemos, entre outras atividades que realizamos cotidianamente, estão diretamente ligados a uma construção social que infere sobre cada sujeito e seus corpos, de maneiras diversas. Ou seja, de acordo com seu gênero uma expectativa diferente pode ser criada (...).(Lauren ANTUNES e Aline ACCORSSI, 2019, p. 51).

Tais paradigmas se manifestam fortemente em uma sociedade patriarcal, machista e moralista como a brasileira, que, por muitos anos, perpetuou como atividade remunerada compatível com o gênero feminino aquelas ligadas ao trabalho doméstico e que envolvessem o ato de cuidar, como magistério, enfermagem, assistência social e psicologia.

Guacira Lopes Louro (1998, p. 95) observou que, no movimento de urbanização do Brasil, “o magistério se tornará (...) uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação (...)”.

Paulo Freire (1997, p. 18) alerta-nos para uma “inocente” armadilha ideológica que o sistema criou para suavizar, “adocicar” a vida da professora, associando-a à figura da tia, uma parente próxima e amada da família.

Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (Paulo FREIRE, 1997, p. 9).

Dar parentesco a educadora é toli-la, castrá-la, moldá-la conforme a imagem afetiva e maternal. Imagem incompatível com a associada ao estereótipo de masculinidade considerado padrão de heteronormatividade. A mulher deve se apresentar discreta e contida - o midiático “bela, recatada e do lar”-, enquanto que para o estereótipo de masculinidade tudo é permitido.

O SER MULHER PROFESSORA EM QUESTÃO

Ao abrir um espaço para contribuir na construção do ser mulher e como ela se constitui e de práticas reflexivas e voluntárias e que permitam ao ser humano transformar as regras de conduta que os cercam, configurando-se como um poderoso instrumento para a prática do cuidado de si. Partindo desse princípio, intentamos abordar a possibilidade de desenvolver um cuidado de si, voltado para as questões que perpassam pela Mulher.

Sabe-se que a literatura, desde a antiguidade clássica, se constituía em elemento central na estruturação da cultura das sociedades e na formação de seus indivíduos. Seja na forma oral ou escrita, as narrativas efetivamente desempenharam papel essencial na definição e promoção de crenças e valores das sociedades. Portanto, a literatura pode também ser uma tecnologia de si para (re)significação dos modos de existência do sujeito.

A literatura leva o leitor a observar a si mesmo, a analisar-se, a compreender-se e a reconhecer-se enquanto sujeito de si nas relações pessoais e interpessoais, inspirando-o à construção de sua identidade e de sua sexualidade, identificando conceitos associados à sexualidade e aos modos de existência que constroem o sujeito ficcional e como a ficção transpõe-se para a realidade na atualidade. Ao analisar as práticas de leitura, escrita e discursiva, bem como verificar como o sujeito constrói a representação discursiva da personagem ficcional, as subjetividades constitutivas do ser e como essa representação pode ser atualizada para os dias de hoje por meio da educação escolar, sobre as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tal qual alternativas metodológicas/didáticas de ensino, compreender na fala e escrita dos jovens se estes sentem-se oprimidos por pertencerem ao gênero feminino e que são essas opressões, não compreendidas em suas falas e escritas a influência dos discursos antifeministas, o que possibilita a criação de um ambiente seguro em que as meninas possam compartilhar seus anseios, medos e inquietações relacionados às questões de gênero e feministas. Neste contexto, verificamos por meio das pesquisas que ela ocorre tanto na educação formal ou/e informal, como ocorre a promoção da convivência com a diversidade

humana, com os moldes de ser e viver, e se ocorre o reconhecimento do cuidado de si na relação com o outro, na coletividade, na natureza e o saber expressar o valor da vida e o valor de ser mulher.

Quando refletimos sobre feminismo, precisamos pensar historicamente desde o seu surgimento até os seus desdobramentos atuais. Além disso, é indissociável a história do movimento feminista e os estudos de gênero. O que nos exige compreender quais os sentidos para esse termo e o que é dito nas principais referências na área (Judith Butler, Simone de Beauvoir, Joan Scott, Guacira Lopes Louro).

O rosto suave e harmonioso, o colo e as espáduas nuas, nadavam como cisnes naquele mar de leite, que ondeava sobre formas divinas. A expressão angélica de sua fisionomia naquele instante, a atitude modesta e quase íntima, e a singeleza das vestes nêvas e transparentes, davam-lhe frescor e viço de infância, que devia influir pensamentos calmos, senão puros.” (José de ALENCAR, 1995, p. 15)

Fiel aos acontecimentos cotidianos das sociedades, a literatura não apenas reproduz situações as quais os indivíduos têm vivenciado ao longo do tempo, mas evidencia as relações de poder que envolvem todos os seres humanos para além da ficção. Na epígrafe supracitada da obra *Lucíola* do renomado cânone do Romantismo, José de Alencar, a mulher é descrita com um ser de divina beleza e de pureza angelical, características que perduram no tempo e enjaulam o gênero feminino a uma situação de passividade e subserviência. De acordo com a escritora Colling: “Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos, ocupam um lugar de poder e o exercem não somente em relação à mulher, mas também em relação aos demais seres masculinos que não se ajustam a seu arquétipo. (...)” (Ana COLLING, 2004. p.24-25).

Na mesma época do renomado escritor, surgia Maria Firmina dos Reis, mulher preta, brasileira do estado de Maranhão e escritora que teve sua trajetória apagada diante do domínio masculino no mundo das Letras. Professora, Firmina dos Reis dedicou-se à profissão que lhe cabia e não confrontava a predominância e força do gênero masculino. Mesmo com as imposições de sua época, a escritora dedicava suas horas livres em ensinar meninas que, como ela, poderiam escrever outra trajetória, díspar às demais meninas/mulheres de sua época.

Durante muito tempo, as personagens femininas continuaram seguindo os mesmos padrões das musas descritas no período romântico, ou seja, a literatura permaneceu reverberando os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar considerados aceitos. A voz feminina é, até os dias de hoje, questionada e sua autoria ainda é ínfima se comparada aos homens. É fato que, percorrendo as estantes da literatura mundial, encontramos escritos que evidenciam o papel social da mulher não apenas como espectadoras de suas próprias vidas, mas como protagonistas e donas de seu próprio destino.

A escola como produtora de conhecimento e de cultura, ambiente politizado e desenvolvedor de conceitos e criticidade necessita criar ferramentas para tais debates e conscientização de tais problemáticas, que envolvem sim, questões de gênero e sexualidade.

Mesmo com tantos rótulos, discriminações, e estigmas, a mulher não se intimidou em querer seu espaço, ou seja ele de manifestação na família, na sociedade e na esfera pública, encontrando na Educação (magistério) uma grande chance de atuação na profissão de ser professora, apesar de ainda priorizar-se à época (mesmo nos dias atuais, principalmente nas esferas públicas).

As primeiras mulheres a reivindicar esse espaço profissional perceberam nele a oportunidade de exercer algum poder e sair dos bastidores onde transitavam há séculos. Estas não mais se aceitavam como seres quase invisíveis e apagados vivendo às espreitas, pelas frestas.

Importante sobre as reivindicações femininas durante o período relatado é perguntar não o porquê, mas sim o pra quê. As reivindicações não foram somente econômicas e emancipatórias, foram também culturais e sociais. Quando as mulheres posicionaram-se contra o abandono da infância e contra a prostituição, reivindicaram maior instrução para o sexo feminino, mais acesso à cultura livresca, desenvolveram práticas docentes, metodologias de trabalho pedagógico, escreveram livros escolares e libelos sobre a condição feminina, defenderam seu trabalho contra intromissões externas, além dos jornais e revistas que fundaram, dirigiram e mantiveram por longos anos, apesar das dificuldades.

METODOLOGIA

Nesse estudo, os objetivos são com base na análise do discurso na linha francesa, de modo que buscamos distinguir e debater sobre discursos sexistas e interpretar e desvelar os *comos* a dessimetria entre os gêneros se apresenta na escola.

Com base metodológica na arque-genealogia foucaultiana, foi realizada como complemento uma revisão da literatura com objetivos de mapear as produções científicas no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nas bases de dados Scopus e SciELO.

Por trajetória arqueológica aqui se pode responder a questão dos “*comos*” os saberes emergem e se transformam, a partir da constituição de novos *saberes*, dando maior foco as inter-relações discursivas e sua articulação com as práticas oriundas das estruturas e dinâmicas sociais. Já por genealogia se busca as respostas aos “*porquês*” dos *saberes*, da “origem” de sua existência e de suas transformações, não os entendendo como causas finais ou primeiras, mas situando-os como forças e peças de relação de poder ou como dispositivo político de natureza essencialmente estratégica em que se vão produzindo efeitos instituídos em nossa sociedade, conforme argumenta Foucault em suas teses.

DISCUSSÃO

Ao observarmos as instituições sociais, principalmente a escola, com seus “interditos”, sua construção e reprodução de conceitos, estruturas e comportamentos velados, ou seja, seu currículo oculto, podemos dizer que cada interação contribui, constitui, influencia (positiva ou negativamente) o sujeito e sua visão de mundo.

Guacira Lopes Louro (1998, p. 25) conclui que “essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc”.

Paulo Eduardo Dias de Mello (2016, p. 5) observa que a escola pode ser considerada um espaço que vai além das relações de ensino-aprendizagem curriculares.

(...) Mas sobretudo é um lugar onde se vivenciam, se ensinam, se aprendem e se praticam valores, crenças e ideologias. Na escola se aprende a conviver ou não com a diversidade da experiência humana, com o respeito às diferenças, com o combate às formas de distinção e discriminação que hierarquizam e excluem pessoas. (MELLO, 2016, p. 5).

Vale arrazoar que, segundo Nilma Lino Gomes (2007), “certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida” (p.31). Desse modo, o currículo oculto é capaz de auferir mais peso ou negar legitimidade na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as modificações que se efetivam e a realidade que se encontra em muitas de nossas escolas, podemos argumentar que a sexualidade na escola não descobriu o caminho das possibilidades que conduzem ao exercício da cidadania, principalmente, quando vemos que esta é tratada como signo das simplificações e supressões.

Com a associação imprecisa de sexualidade ao sexo, reduzindo a primeira somente a este dispositivo de poder patriarcal, há uma falta de abertura para o debate e emergem-se tabus diante dos discursos e práticas. Segundo Foucault (1987) este dispositivo vai atuar sobre o corpo do homem, a partir do Século XVIII, descobrindo este corpo como objeto e alvo de poder e este investimento se localiza sobre a mulher e a sua família, a ela atribuindo-se um novo leque de obrigações conjugais e parentais, entre elas o fortalecimento do seu papel social de mãe e esposa dedicadas. A mulher é “sexualizada” ao mesmo tempo que silenciada, a que saísse dos padrões exigidos seria taxada como neurótica, louca ou bruxa.

A burguesia, enquanto classe emergente, se preocupou em assumir o corpo como forma de garantir para si a força, estabelecendo uma “*mecânica de poder*”, na qual há a proliferação deste objeto através de sua organização

em unidades “úteis e dóceis”. O corpo sendo instrumento de desejo, de prazer, lugar do sexo anato-biológico, como possibilidade de manifestações de uma sexualidade, o corpo que trabalha, tem de ser disciplinado, vigiado. Contudo tem de ser saudável. É com essa perspectiva que o poder disciplinar investiu sobre o corpo.

Foucault, no seu livro “*Vigiar e Punir*”, nos dá as pistas para entender o funcionamento do poder disciplinar exercido sobre os corpos. Pois diz que as disciplinas podem ser encontradas em diferentes formas, porém com a mesma essência nos colégios, hospitais, organizações militares, prisões, etc., sendo semelhante a treinamentos. Instaurou-se por meio de técnicas minuciosas, que Foucault (1994, p.128) chama de a “microfísica do poder” e que se refere a: “(...) um certo modo de investimentos político e detalhado do corpo(...)”, “uma espécie de (...) anatomia política do detalhe”. Essa “mecânica do poder” disciplina e dociliza os corpos, levando o sujeito a fazer o que e como se estabelece e deseja, de modo a fortalecer o trabalho braçal e em grupo e enfraquecer o espírito crítico.

Na escola, a disciplina, posiciona os sujeitos dentro de sua estrutura social conferindo-lhes uma homogeneidade de corpos e mentes; Foucault (1994) nos alerta que isto acontece por intermédio de práticas sociais *sutis* e *não-sutis* no estabelecimento de certos rituais, como filas, notas, regras disciplinares, discursos *ditos* e *não ditos*, currículos ocultos, organização dos ritmos e tempos. Regras e normas que diluem os questionamentos sobre o sexual, pois mesmo para reprimir é preciso inúmeros discursos e práticas para tal sucesso. Contudo este discurso é repleto de *saberes* anato-biológicos.

Em meio a isto, a mulher se encontra diante de muitas outras questões de ordem social. O simples fato de conciliar as tarefas concernentes a uma atividade profissional e à maternidade, requer posicionamentos que envolvem culpa, coerção e interação com outros atores.

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. (Guacira Lopes LOURO, 1998, p. 96).

Assim é que a sociedade “inocentemente” lhe oferece uma atividade remunerada condizente com suas peculiaridades e “atributos” femininos, constituindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância” (Guacira Lopes LOURO, 1998, p. 104). Ao passo que o homem é impulsionado a buscar atividades reconhecidas como mais importantes, úteis, valoradas e aqueles que quebram com este discurso são apontados como diferentes, estranhos e/ou com problemas.

Desse jeito, esperamos que a mulher ocupe espaços pré-determinados a ela e favorecidos por um sistema antidemocrático onde mulheres que educam perpetuam uma lógica de hegemonia masculina machista heterossexual. Maria Amélia Reis (2002, p. 49), em sua tese, observa que a formação da professora, enquanto mulher:

Contradita permanentemente entre uma educação escolar orientada por uma lógica masculina e seu ser que clama por outras dimensões educativas que seja permeada por uma ética e uma estética de existência por elas apropriadas. (Maria Amélia REIS, 2002, p.49).

Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000, p. 165) apontam que a modernidade construiu diversas estratégias de regulação e de controle da alteridade, tais como a demonização do *outro*, a defesa à lógica binária, o uso de estereótipo para defender e perpetuar as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.

A padronização instiga a um olhar de julgamento sobre a alteridade. Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000, p. 166-167) dizem que “necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos”. Ou seja, tendemos a apontar para a diferença do *outro* a fim de encobrir nossas próprias diferenças. Dessa maneira, qualquer um que fuja do estereótipo do “instinto maternal” é visto com maus olhos pela sociedade dentro do ambiente de cuidado e ensino de bebês, crianças bem pequenas e pequenas¹⁰.

¹⁰Conforme BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2018), consideramos bebês com idade compreendidas entre 0 (zero) a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

O homem, ao trabalhar com Educação, torna-se o *outro* para a comunidade. Ele será questionado por ter escolhido a educação como profissão, será investigado e observado. A dúvida sempre permeará pela mente dos que o cercam.

Destarte, alguém fora da cisnormatividade de gênero estaria numa posição ainda mais delicada. Para Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000, p. 166), “oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e que o outro termo (secundário, nessa dependência hierárquica) não existe fora do primeiro senão dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa”.

Megg Rayara Oliveira (2017, p.100) aponta que “quando a bicha é identificada, via de regra, é comprimida entre uma multiplicidade de sujeitos que a invisibiliza e silencia”. Não obstante, esse *outro* não é esquecido em um canto, ele torna-se alvo constante de ataques - fato intensificado se considerarmos a interseccionalidade étnico-racial.

Logo, homens, homossexuais, transexuais e pessoas não-binárias seriam agrupados com jugo desleal carregado de repressão e acusação. Suas sexualidades (muito além de sexo anato-biológico e/ou o ato sexual propriamente dito), pecaminosas diante da moralidade, são postas em xeque e o transformam em “o outro como fonte de todo mal” (Silvia DUSCHATZKY; Carlos SKLIAR, 2000, p. 165).

Ao serem *outros*, tornam-se, automaticamente, marginalizados, criminosos e abusadores. Tornam-se um *outro* passível de atos impróprios, bárbaros e infames. Ocupam um lugar inominável, quase que de monstruosidade.

Para Maria Rita César (2009), na instituição escolar:

(...) Que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um “campo epistemológico” desconhecido, na medida em que a “epistemologia” reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero. (Maria Rita CÉSAR, 2009, p. 48).

Logo, se olhamos o *outro* dentro do ambiente escolar obscurecidos por uma canga desigual, inflamamos nossos instintos de condenação e justiça. Porém qual a medida que utilizamos se não a nossa própria!? É preciso exercitar o ver, para que vejamos o indivíduo além do *outro* que carrega aquilo que nos difere, incomoda e/ou choca por somente existir fora de nossos estereótipos e (pré)conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional é um espaço onde os indivíduos têm acesso a muitos discursos, alguns flutuantes e contraditórios, passando de geração para geração e impondo normas velhas e criando outras novas. Como sabemos, as verdades científico-biológicas são construídas socialmente e discursivamente não sendo por acaso que se destacam nas escolas como fator de coerção de discursos e controle dos mesmos. Foucault (1996, p. 10) nos alerta que: “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”.

Cada sujeito é constituído enquanto pessoa por um corpo que representa algo ao outro e a nós mesmos. Nos modos de subjetivações carregamos todas as nossas subjetividades, enquanto constituídos e em construção, por todos os espaços que frequentamos. Esses modos de subjetivação, que nos formam, também serão apresentados no espaço escolar, antagonizando com o discurso homogeneizante e biológico dominante que culpabiliza e exclui aqueles que não se identificam ou apresentam como esperam que sejamos.

Concluimos que discursos sexuais são formadores de verdades e a instituição vigia o seu aparecimento. Muitas vezes, eles passam a compor os discursos educacionais “racionalis” e as práticas dos professores, a sexualidade é um dispositivo histórico de poder, ultrapassando fronteiras disciplinares, de espaço e de gênero, que permeia a construção de valores e relações sociais na escola. É, nesse sentido, que a sexualidade, um dispositivo histórico de poder, presente em diversas relações de *poder e saber*, em variados espaços e ultrapassando fronteiras disciplinares e de gênero, permeia a construção de valores e relações sociais no ambiente escolar.

Para tal, Mello (2016, p.5) defende que:

Uma escola que pratica valores implicados com uma cultura dos direitos humanos inclui em suas manifestações, aprender a combater as distintas formas de discriminação, resistir e condenar as atitudes preconceituosas contra mulheres, grupos LGBT, negros, indígenas, idosos, pessoas com deficiência e tantos outros (Mello, 2016, p.5).

Concluimos ainda que a sexualidade, além da questão biológica, é tratada como tabu por perpassar pela intimidade e subjetividade pessoal. Do mesmo modo que se apresenta como ferramenta de exercício de poder e contenção.

A construção social da democracia de gênero favorece e fortalece a dessimetria e o sexismo no ambiente escolar, excluindo e marginalizando aqueles que diferem do estereótipo maternal.

REFERÊNCIAS

Alencar, J. (1995) *Lucíola*. São Paulo: Ática.

César, M. R. A. (2009) *Gênero, sexualidade e educação*: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 35, p. 37-51. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16692/11100>

Colling, A. (2004) *A construção histórica do masculino e do feminino*. In: Strey, Marlene N.; Cabeda, Sonia T. Lisboa; Prehn, Denise (ORGs). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Duschatzky, S.; Skliar, C. (2000) *Os Nomes dos Outros*: Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46855/29145>

Fisher, H. (1995) *Sexo Milenar*. Rio de Janeiro: Eureka, p. 29-39.

Foucault, M. (2008) *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1996) *A Ordem do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola. 79 p.

_____. (1997) *Vigiar e Punir*: Histórias da Violência nas Prisões. 6. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes.

_____. (1988) *História da Sexualidade I: a Vontade de Saber*. 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

_____. (1984) *História da Sexualidade II: o Uso dos Prazeres*. 15. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

_____. (1985) *História da Sexualidade III: o Cuidado de Si*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

_____. (1996) *Microfísica do Poder*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 79 p.

Freire, P. (1997) *Professora Sim, Tia Não*: Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 84p.

Gomes, N. L. (2007) *Diversidade e Currículo*. In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020) *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> . Acesso em: 01 08 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020) *Censo de Educação Básica 2020*: Resumo Técnico (recurso eletrônico). Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Louro, G. L. (1998) *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós- Estruturalista*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mello, P. E. D. (2016) *PPP, Clima de Escola, Normas de Convivência e Direitos Humanos*. In: Direitos Humanos e o Projeto Político Pedagógico da Escola. São Paulo: UNIFESP. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39164>

Oliveira, M. R. G. (2017) *O Diabo em Forma de Gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 190 p.

Reis, M. A. G. S. (2002) *(Re) Invenção da Escola Pública: sexualidade e formação da jovem professora*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 398 p.

EDUCAÇÃO SEXUAL E LGBTFOBIA EM FOCO: SAÚDE MENTAL, DIREITOS E GESTOS DE RESISTÊNCIA

SEXUAL EDUCATION AND LGBTPHOBIA IN FOCUS: MENTAL HEALTH, RIGHTS AND RESISTANCE GESTURES

Anderson José de Paula, IFSP – Campus Votuporanga e UFMS/CPTL/PPGLetras, Brasil, profajpletras@gmail.com

Glauber Carvalho da Silva, IFSP – Campus Votuporanga, Brasil, glaubercarvalho90@gmail.com

Letícia da Silva Paz, IFSP – Campus Votuporanga, Brasil, leticiapaz17900@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi iniciado na busca de salientar as dificuldades enfrentadas pelo grupo LGBTQIAP+¹¹ e deslegitimar opiniões públicas influentes que colaboram para a permanência de estigmas e preconceitos, visto que muitas pessoas ainda tomam um lugar de fala que não é seu, preconizando e espalhando pensamentos que acentuam dados como os apresentados pelo Grupo Gay da Bahia (Gastaldi et al., 2021) mostrando que, só em 2020, 237 LGBTQ+ foram violentamente mortos por fugirem da cisheteronormatividade. Fora as mortes, são apresentados impactos sobre a saúde mental dessa população, que é constantemente julgada, desenvolvendo doenças como depressão, sendo, portanto, uma problemática importante a ser analisada. Com isso, baseado numa pesquisa qualitativa, em caráter exploratório-explicativo, foi contextualizado, com foco na comunidade LGBTQIAP+, a temática (1) da saúde mental, (2) da transexualidade, (3) dos direitos que essa comunidade possui no Brasil, rente sua trajetória e (4) da educação sexual.

Em relação à saúde mental da população LGBT, destaca-se o caráter heteronormativo da sociedade que, na tentativa de priorizar o homem vil - ou seja, na visão comum, aquele que exerce as expectativas masculinas colocadas sobre ele no momento do nascimento, tendo base no seu órgão genital - suspende o respeito a homossexuais e mesmo heterossexuais que não se encaixam nesse perfeito “homem vil” ou na “mulher obediente”, aquela que não destaca sua voz e se mantém quieta diante do que lhe é imposto. Nesse sentido, a população LGBT prefere se esconder e se adequar tanto quanto possível a cisheteronormatividade, abandonando sua personalidade própria, o que leva a uma constante angústia, podendo evoluir diversas vezes para doenças mentais. Por conseguinte, a luta do grupo LGBTQIAP+ é longa e ainda necessária, suas conquistas trazem progressivamente alguns direitos, entretanto, o preconceito presente, inclusive dentro do governo, dificulta a rogativa pelo respeito, tornando necessário que ainda sejam realizados trabalhos como o presente para discutir tal questão.

Além disso, o presente escrito, ao percorrer sobre a transexualidade, vai trazer consigo um pouco da história de luta das pessoas transexuais e como elas foram historicamente reprimidas, tendo seu corpo e fala (in)visibilizados. Ademais, busca-se reconhecer a luta e resistência, em forma de liberdade e direitos que tragam à tona a igualdade efetiva de todos, não só escrita em um papel, mas colocada em prática no dia a dia, baseando-se nas conquistas legislativas ao decorrer dos anos. É sabido que o poder é gerador de gestos de resistência e que

Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; (...) distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneiras definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comprometimento. (Foucault, 2019, pp. 104-105)

¹¹Entendemos que há outras siglas cunhadas para a comunidade, como LGBTQ+, LGBT, LGB, LGBTQIA+ e GLTB, porém, neste artigo, os autores fizeram opção linguisticamente pela sigla LGBTQIAP+ que representou o evento “NUGS in Live 2021”.

Diante disso e da situação lastimável que se encontra o Brasil, em relação a proteção do grupo LGBTQIAP+, é válido trazer a educação sexual como fator decisivo para amenizar o preconceito, como uma resistência, uma vez que tal ensino, na escola, pode colaborar para discutir as visões já formuladas pelos alunos, quebrando o ciclo da sexualidade padrão e tratando todos como iguais, diminuindo os estigmas desde a fase inicial de formação.

Após contextualizar as temáticas informadas, o trabalho dá início a uma discussão sobre os tópicos apresentados, embasando-se no Evento de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, campus Votuporanga, ocorrido no segundo semestre de 2021 e denominado “NUGS in Live 2021”, cujo tema orientador foi “Educação sexual e LGTBfobia em foco”. Tal evento foi organizado e mediado pelos autores deste artigo e discutiu, através de pesquisadores e pessoas que possuem lugar de fala nos temas transversais, nas duas mesas redondas, as ocorrências aqui abarcadas. Dessa forma, é pretendido responder as seguintes indagações: como a população LGBTQIAP+ pode acessar direitos e lidar com a saúde mental? Como o corpo transexual lida com a (in)visibilidade, processos de silenciamentos e violências? Sendo a educação sexual um ponto de intersecção entre a(s) diversidade(s), de que forma as mesas redondas do Evento de Extensão contribuíram neste processo?

A SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE LGBTQIAP+

Ao longo da história, é possível notar que houve diversas interpretações e superstições acerca do sexo, impactando, portanto, na sexualidade dos indivíduos, uma vez que a todo instante instaurava-se um padrão a ser seguido por todos e os periféricos a essa norma social eram colocados a produzir discursos sobre suas atividades sexuais e desejos, eclodindo, daí, uma forma de exercer a relação poder-saber (Foucault, 2019). Segundo Foucault (2019), esses discursos passaram a ter o objetivo de encontrar uma verdade sobre o sexo, fazendo com que as relações entre quem confessa e quem ouve deixasse de ser uma forma de penitência, com o tempo, pois foi sendo estabelecido o objetivo de ser detentor da verdade, afinal, com o desenvolvimento da *scientia sexualis*, que se tornou um dispositivo possibilitador de delimitar essas verdades, instaurou-se a relação de prazer-saber.

Sendo assim, ele explica que o poder sobre o sexo se estabeleceu pelo uso da linguagem, com o proferimento de discursos, tal que era muito forte a presença do “ciclo da interdição”, uma forma de inserir socialmente o apagamento da visibilidade e demonstrações das sexualidades.

O ciclo da interdição: não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância, não existirás, a não ser na sombra e no segredo. Sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição. Seu objetivo: que o sexo renunciasse a si mesmo. Seu instrumento: a ameaça de um castigo que nada mais é do que sua supressão. Renuncia a ti mesmo sob a pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. O poder oprime o sexo exclusivamente por meio de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências. (Foucault, 2019, p. 92)

Durante muito tempo, a indumentária foi uma forma de manifestação da sexualidade, do sentimento de pertencimento de um grupo, de modo que era associado, erroneamente, a ideia de que o homem com vestimentas associadas ao gênero feminino era homossexual, atribuindo-o a perspectiva de um ser com patologia e que, portanto, precisava de cura (Meneses, Jayo, & Vicentini, 2019). Entretanto, entre as décadas de 1970 e 1980, passou-se a ser associado a virilidade aos homens e os homossexuais que se tornaram mais aceitos na sociedade brasileira foram aqueles que respeitavam comportamentos ligados a heteronormatividade, ou seja, passaram a se comportar como homens héteros, surgindo, com isso, a valorização do gay com indumentária masculina, em detrimento daqueles cuja manifestação é, de forma sociocultural, ligada ao gênero feminino (Meneses et. al., 2019). Isso corrobora o “ciclo da interdição”.

Podemos entender tal ciclo como uma forma de assujeitar os membros da comunidade LGBTQIAP+ de uma sociedade, então, às condições de mutismo sobre sua própria existência e sobrevivência, impactando negativamente na sua saúde mental, pois a discriminação e violência verbal, física e psicológica direcionadas a essa comunidade

são princípios que deteriora a permanência saudável de relações e promovem a internalização de sentimentos e falas (Figueira, 2020).

Em consonância, os preconceitos e estigmas associados a população LGBT promove a esse grupo um processo de não aceitação, de não valorização de sua personalidade, porque se torna mais benéfico o esconder-se, donde percebemos a forte instauração da permanência segregacionista dessas pessoas (Lima, 2019), colocando-as, como popularmente conhecemos, no armário. Além disso, Lima (2019) acrescenta que, devido ao medo, muitas pessoas, ao se entenderem como homossexuais, passam a agir segundo as normas obstinadas no contexto social em que elas pertencem, isto é, respeitando a heteronormatividade, sem se autoafirmar, levando essas a terem desconsideração com a sua saúde, em muitas ocasiões, para se sentirem pertencentes e válidas.

A Teoria do Stress Minoritário (*Minority Stress Model*) traz a ideia de que a comunidade LGBT por ser considerada um grupo de minoria, é exposta a maiores acontecimentos estressantes configurando, com isso, maior probabilidade dos indivíduos a ela pertencente desenvolverem aspectos desagradáveis a sua saúde mental (Figueira, 2020; Lima, 2019). Essa teoria de Meyer, conforme assevera Pinheiro (2019), apresenta quatro eixos principais ou seja, fontes de stress, que apresentam os porquês de sua veracidade, nomeadamente: (1) “homofobia internalizada”, que consiste no indivíduo que internaliza o sentimento de não aceitação de si, perante os seus desejos românticos e sexuais com pessoas da sua mesma identidade de gênero; (2) “percepção de estigma”, que se entende como a necessidade de manter-se atento e esperar reações negativas do seu entorno, uma vez que seu grupo é exacerbadamente estigmatizado; (3) “experiências de preconceito”, que é frequentemente visível na escola, no trabalho e na saúde e causam “sentimentos de rejeição e medo”; (4) “possibilidade de ocultar a orientação sexual”, decerto a orientação sexual é possível de ser escondida, no entanto, com isso, o LGB passa a ter que monitorar seus comportamentos, objetivando a não percepção dela pelas pessoas a qual ele se relaciona, causando maior stress.

De acordo com Foucault (2019), foi disseminado, antigamente, a ideia de que as crianças eram seres sedentos por prazer e que, portanto, pais e educadores deveriam se atentar aos comportamentos delas, que deveriam manter-se mais preocupados, fazendo surgir, daí, os “dispositivos de vigilância”. Tal perspectiva, claramente, perpetua a “percepção de estigma”.

Desta forma, a comunidade LGBTQIAP+ tem diversos enfrentamentos dentro de uma sociedade que apresenta como norma a cisheteronormatividade e rica em demasia de preconceitos direcionados aos desviantes dessa norma, sendo, por consequência, mais suscetível a apresentarem deficiências em sua saúde mental.

HISTÓRIA E VISIBILIDADE NA POPULAÇÃO TRANSEXUAL

A palavra transexualidade¹² foi utilizada pela primeira vez por Magnus Hirschfeld, sexólogo alemão, em 1923 para se referir a um transexualismo da alma, algo psíquico. Posteriormente, D.O. Cauldwell, em 1949, deu a um artigo o nome “*Psychopathia transexualis*”, relatando um transexualismo feminino versus o masculino. Entretanto, o termo passou a ser mais utilizado após Harry Benjamin descrevê-lo como algo de maior semelhança ao significado atual, dizendo que a psicoterapia era impotente diante do transexualismo, sendo que o único tratamento seria a administração de hormônios e a cirurgia (Chilland, 2008). Assim, desde o começo do uso da palavra, a cirurgia de redesignação já era considerada importante, porém, nos dias atuais, as pessoas transexuais encontram não só dificuldade para realizar a cirurgia como também sofrem preconceito diariamente.

Ao buscar as raízes históricas e as primeiras conquistas do grupo transexual, chega-se em 1997, quando o Conselho Federal de Medicina aprovou a cirurgia de transgenitalização nos hospitais públicos universitários do Brasil. Com o tempo, a cirurgia foi sendo permitida em mais lugares, tornando-se mais “acessível”, já que foi liberada para hospitais públicos e privados. Mas o motivo pelo qual tal “acessibilidade” foi se tornando maior é o que chama atenção, visto que se trata de uma “beneficência”, sendo terapêutico, por ajudar na integração entre o corpo e a identidade, tanto sexual quanto psíquica, além de ter uma ligação com maior autonomia e justiça (Marcia, Zaidhaft, & Murta, 2008). Logo, é como se a população trans estivesse realmente recebendo a devida ajuda, o

¹² Salientamos que, neste artigo, os autores fizeram a opção pelo termo transexualidade dado os efeitos de sentidos que a palavra carrega em detrimento ao uso de transexualismo.

que entra em contraste com dados atuais que mostram o desrespeito para com tal grupo, com a permanência de preconceitos que os excluem da sociedade e mesmo os matam.

Nesse sentido, cabe pensar não só do que se trata exatamente a transexualidade, mas também o motivo pelo qual ela é tão discriminada. Para Robert Stoller (1982, citado por Marcia et al., 2008), o transexualismo se baseia em um sentimento permanente da identidade, na crença em uma essência puramente feminina ou masculina, sem ambiguidade, diferindo do que conhecemos como travesti, além disso, é estabelecida uma relação de horror para com o órgão. Tal pensamento converge com o de Mota (2014, citado por Santos & Silva, 2019), que cita que, em relação aos homossexuais, a carreira – nesse sentido o modo de viver - não é uma experiência casual, é preciso seguir um padrão homossexual por toda a vida. Logo, o fato de se reconhecer como trans carrega algo como uma obrigação de se manter assim pela vida toda, reconhecendo-se em uma única essência, ao divergir dessa unidade, a pessoa seria direcionada para, por exemplo, a travestilidade. Nesse mesmo contexto, viria a ocorrer a repulsa pelo órgão genital com o qual nasce, assim como os processos da puberdade relacionado ao mesmo órgão.

Por conseguinte, há autores que reconhecem uma não divisão entre os sexos tipicamente conhecidos. Para Harry Benjamim (1966/1999, citado por Marcia et al., 2008), não haveria uma separação absoluta entre feminino e masculino, sendo inadequado se basear apenas em diferenças anatômicas para reconhecer uma pessoa, aqui, o sexo seria composto por diversos fatores, como o cromossômico, genital, gonádico, germinal, endócrino, psicológico e social. Apesar de tal pensamento, a sociedade de forma geral cria expectativas e sonhos de acordo, apenas, com a genitália da criança ainda dentro do útero, estabelecendo a ela cores, brincadeiras e roupas desde seu nascimento, exigindo que a mesma mantenha-os mesmo após sua maturação.

Em relação ao preconceito, muitas são as consequências que atingem não apenas pessoas trans, mas todo o grupo LGBT. Para Louro (2009, citado por Santos & Silva, 2019), sexo, gênero e sexualidade estão ligados a lógica na qual se entende o heterossexual como natural, fazendo com que quem escape a essa norma seja deslocado para a margem da preocupação escolar, judicial e da sociedade em si. De fato, a justiça não colabora para garantir direitos a população LGBTQIA+, dificultando inúmeros processos, como a de troca de nome. Em relação a escola, observa-se uma falta de preparo da tradicional educação brasileira em trabalhar a diversidade e de evitar o bullying, o que se soma aos motivos pelos quais travestis e transexuais deixam a escola precocemente, que está aliado a não aceitação familiar, que no lugar de apoiar o adolescente pode vir a criticá-lo e desmerecê-lo, colaborando para o sentimento de exclusão e transtornos psicológicos (Bertolini, 2011, citado por Santos & Silva, 2019).

A questão acerca da heteronormatividade é advinda de um longo processo em naturalizar a relação entre homem e mulher apenas para procriação, ao decorrer do tempo, tal comportamento foi se modificando, mas os sujeitos se mantiveram os mesmos. Mesmo que homens e mulheres tenham aumentado sua prática sexual para além do motivo único de procriação, o fato de homens quererem alcançar prazer com outros homens e mulheres com mulheres age como uma arma contra a antiga crença de procriação já perpassada pelos mesmos que ainda critica quem nega tal crença. Afinal, se os custos sociais de se construir uma trajetória em torno do desvio – isso é, uma trajetória que fuja a cisgênero heterossexual - tem consequências para a autoimagem, acarretando um possível novo status social no qual a pessoa sofre e é criticada, a crença, por fim, torna-se apenas uma ferramenta de discriminação (Mota, 2014, citado por Santos & Silva, 2019).

Nesse caso, vale considerar que segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (citador por Santos & Silva, 2019), apenas 10% do grupo transexual trabalha de forma registrada, estando a maioria em condições precárias de trabalho e sendo, mesmo, levados a prostituição como única forma de sobrevivência. Assim, o deslocamento para a margem da sociedade que Louro cita se confirma, marcando a exclusão de pessoas com base em pensamentos discriminatórios, com ênfase nos transexuais, que recebem, muitas vezes, imediatamente um título apenas por não se adequarem ao corpo de nascença.

DIREITOS LGBTQIAP+: A ROGATIVA POR UMA SOCIEDADE RESPEITOSA

O movimento LGBT possui uma história, no Brasil, que compreende três principais fases. De imediato, era considerado um grupo de gays que atuou no período da ditadura, depois se concentrou na luta contra epidemia da

HIV/AIDS, na busca por incluir na Constituição Federal Brasileira de 1988 o direito de serem respeitados pela sua orientação sexual e de desassociar a homossexualidade à uma patologia; por fim, passaram a ser incluído as lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais, eclodindo movimentos específicos dentro do movimento LGBT, além das paradas de orgulho que fomentam aceitação social dessas pessoas, cuja orientação sexual foge da estereotipagem cis heteronormativa, dando-as maior visibilidade (Pereira, 2016).

Pereira (2016) compreende que o movimento LGBT está numa quarta fase, que se estabeleceu pela integração desse grupo, além de atuações na saúde, no combate a disseminação de DST/AIDS, na procura de melhorias culturais, que visam o respeito as formas de identidades difundidas pela Teoria Queer e as orientações sexuais, a diminuição da violência, e garantia de educação e cidadania, defendendo, então, pautas dos direitos humanos. Em contrapartida, percebe-se um aumento significativo de discursos conservadores, de cunho religioso, acerca dos LGBTs.

De acordo com Raffestin (1993), a relação entre o Estado e Religião é uma forma de impor uma coesão social, possibilitando que medidas sejam tomadas pelo Estado sem muitas contradições à população. Com isso, ter um representante político que se fundamenta na religiosidade, que utiliza o poder da religião para fortalecer o seu, pode ser um passo negativo para democracia e às medidas que perpetuem direitos às minorias, pois “a religião é marcada por relações de poder cujos trunfos são exatamente o controle da energia e da informação, sob a forma de homens, de recursos e de espaços” (Raffestin, 1993, p. 127). Sendo assim, a figura de Jair Messias Bolsonaro, cujo lema político baseou-se em “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, configura um perigo para a comunidade LGBTQIAP+ e os seus direitos conquistados.

Sobre eles, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004), lançou o projeto Brasil Sem Homofobia (BSH), que tinha como objetivo colaborar com a luta do grupo GLTB (gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais), incentivando os gestores públicos a tomarem medidas que contribuam para com a bandeira de “não à violência”. Esse projeto colocava a educação como um direito e fomentava o ensino nas escolas como uma forma de ultrapassar a homofobia, de criar um espaço motivado à não discriminar as pessoas segundo a sua orientação sexual.

Daí, surgiu o Plano Escola Sem Homofobia - durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, com o Fernando Haddad como Ministro da Educação – que foi alvo de discursos inverídicos impondo uma revolta da população brasileira conservadora ao ser disseminado a perspectiva de sexualização precoce das crianças, tal como de conversão sobre a orientação sexual delas: essa ideia errônea ficou conhecida como o “kit gay” e de “ideologia de gênero” e estabeleceu a visão de um risco para a “família tradicional brasileira”, no qual Bolsonaro se fundamentou para ganhar apoio da massa regressista e se eleger nas eleições presidenciais de 2018 (Maranhão, Coelho, & Dias, 2018). Dessa forma, é corroborado a influência negativa que Jair apresenta para a permanência e construção dos direitos LGBTs, sendo, então, uma ameaça para uma sociedade mais plural e respeitosa quanto à diversidade.

Vale a ressalva que, conforme assevera Freire e Cardinali (2012), a homofobia representa uma aversão às práticas homossexuais, tal qual apresenta-se como uma forma de impor e obstinar padrões associados às atribuições de gênero de acordo com o sexo biológico, como no preconceito destinado aos homens que fogem de associações destinadas a virilidade, que apresentam aspectos distintos ao esperado socialmente, podendo se colocar como passivo; e destinado às mulheres quando elas se distanciam da fragilidade, vulnerabilidade, do papel de submissão, passando a tomar um papel mais ativo. De modo que, essa prática preconceituosa pode ser cometida física e psicologicamente. Com isso, a criminalização da homofobia faz-se necessária.

Além disso, tendo em vista que (1) as pessoas transsexuais possuem uma rarefação de, aproximadamente, 50% na expectativa de vida média no Brasil (Oliveira, 2018); e que (2) segundo a pesquisa divulgada pelo *Trans Murder Monitoring* (TMM) (2018), um projeto desenvolvido pela *Transgender Europe* (TGEU), o Brasil, em 2018, foi o país com o maior número de assassinatos de pessoas trans do mundo, notificando 167 casos; é claro a existência de uma forte transfobia na sociedade brasileira.

Sendo assim, é de suma importância um amparo legislativo para as pessoas trans e homossexuais do Brasil, garantindo, conforme a Constituição Federal de 1988 prevê, “a dignidade da pessoa humana”, um direito preconizado no inciso III do seu art. 1º, e corroborando a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, como assegurado no inciso IV do seu art. 3º (Constituição

da República Federativa do Brasil, 1988). As visões que convergem sobre essas necessidades colaboraram para o reconhecimento, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (2019), da homofobia e transfobia na Lei do Racismo (Lei nº 7.716/1989), equiparando os preconceitos de raça ou de cor com aqueles destinados às orientações sexuais dos indivíduos, assegurando a mesma penalização. E isso permanecerá verossímil até que sejam criadas leis específicas para tais formas de discriminação.

EDUCAÇÃO SEXUAL: FONTE DE RESPEITO À DIVERSIDADE

A história permite dizer que a pastoral cristã, no século XVII, atribuiu ao sexo visões negativas que distanciava o indivíduo de Deus, determinando, então, a prática sexual como um ato pecaminoso, que necessitava de penitência, por meio da confissão (Foucault, 2019). Essas visões permeabilizaram o ambiente escolar, de modo que, nas escolas, elas passaram a serem ensinadas como fundamentos, construindo crianças e adolescentes cientes das suas responsabilidades cristãs: afastar-se dos prazeres e desejos humanos para priorizar a sua fé e reafirmar a sua aproximação com Deus, estabelecendo, daí, uma relação de poder-saber, como já supracitado nesse trabalho (Foucault, 2019). Ou seja, é importante que seja estudado como a educação sexual nas escolas devem ocorrer, tal como seu porquê.

Maia e Ribeiro (2011) esclarecem que nas escolas os alunos já possuem uma bagagem de conhecimentos culturais sobre a educação sexual, sendo detentores de perspectivas que foram transmitidas por seus familiares, pela religião, mídia e afins. E,

Assim, a educação sexual escolar precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir e questionar esses valores e concepções de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos que fundamentam sua visão de sexualidade e sua prática sexual. (Maia & Ribeiro, 2011, p. 76).

Tal perspectiva está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), determinados pela Secretaria de Educação Fundamental (1997), uma vez que eles já previam a influência do ambiente externo quanto ao conhecimento dos alunos, ou seja, obstáculos para a efetivação do processo de ensino.

Com isso, é importante entender a educação sexual na escola como uma forma de trabalhar o respeito com si e com o outro, de possibilitar descobertas sobre seu próprio corpo, do prazer, ultrapassando a visão de ensinar apenas métodos de contracepção, incorporando a luta por maior aceitação da pluralidade, melhorias nos relacionamentos interpessoais e garantia de uma sociedade mais respeitosa à diversidade sexual (Maia & Ribeiro, 2011) e de gênero. Uma pesquisa realizada por Zocca, Muzzeti, Nogueira e Ribeiro (2015) com 30 alunos, entre 16 e 18 anos, que cursam o terceiro ano do Ensino Médio, mostra que a maioria dos estudantes conhecem o termo “educação sexual”, mas que ainda não tiveram contato com profissionais adequados. Dessa forma, para ter essa modalidade de ensino, faz-se impreterivelmente necessário (1) um maior preparo dos docentes e comunidade escolar, para que esses possuam saberes científicos que facilite sanar as dúvidas dos alunos, instituindo na escola um lugar fidedigno na busca de informações; e (2) a comunicação e interação escola-família (Maia & Ribeiro, 2011; Souza & Campos, 2020).

Ademais, Silva e Paz (2021) exploram a importância de ser trabalhado a sexualidade como temática nas salas de aula, defendendo que isso pode contribuir para o combate à LGBTfobia e ser um fator que estimule benefícios para a saúde mental dos estudantes. Além disso, conforme assevera Leão, Jacinto e Desidério (2020), é importante entender que a nossa cultura é enraizada em conceitos que favorecem e perpetuam visões de superioridade masculina, com um menosprezo e fragilização sendo destinados ao gênero feminino, tal que essas visões são ensinadas/passadas de pais para filhos; as crianças são seres curiosos, que estão em pleno desenvolvimento do seu conhecimento e, portanto, buscam conhecer e entender as coisas que veem ao seu redor; a educação sexual, torna-se, daí, um possibilitador de diminuição dos casos de abuso sexual, pois colaboram com o entendimento

do corpo da criança pela própria criança e seus limites e os limites do outro na relação com ela. A educação sexual, especialmente na infância, favorece que a criança entenda a importância do limite na, e da, intervenção do adulto na relação com o corpo infantil. (Leão et. al., 2020, pp. 1723-1724).

No entanto, para que a sexualidade seja objeto de discussão, estudo, nas escolas é importante que os educadores enfrentem a sua visão acerca das crianças como “seres puros e inocentes”, associando as manifestações da sexualidade delas como algo “vergonhoso e sujo” (Souza & Campos, 2020, p. 28). A pesquisa realizada por Souza e Campos (2020), com professores da Educação Infantil, demonstra que a maioria dos professores se sentem despreparados para trabalhar essa temática nas salas de aula. Essa pesquisa corrobora com a perspectiva de Manchini, Jacinto e Desidério (2020) que sugerem como causa desse despreparo dos educadores, além da formação acadêmica escassa sobre essa temática, a sua bagagem cultural.

Para mais, no Brasil, é possível observar, inobstante a relevância de tratar tal temática na escola, um movimento contrário à essa prática na esfera política, baseada fortemente em ideologias conservadoras e promulgadoras do puritanismo, cujo objetivo é a permanência da família tradicional (Manchini et.al., 2020). Esse exposto é possível, por exemplo, devido às afirmações de (I) Bolsonaro (2014), no “Pedroso castiga Bolsonaro”, ao induzir que a sociedade não aceita a homossexualidade e dizer que “É um crime você tentar impor algo que a sociedade não aceita que é normal na escola, eu estou querendo impor a normalidade”, ao chegarem na temática sobre o inexistente “kit gay”; (II) Bolsonaro (2017), no “The Noite com Danilo Gentili” ao afirmar que deseja colocar um ponto final na “ideologia de gênero”; (III) Bolsonaro (2018), no “Roda Viva” ao responder que (a) “Queremos um Brasil (...) que respeite a família, bem como as crianças em sala de aula”, quando questionado sobre a marca que deseja deixar, no Brasil, caso fosse eleito, (b) “Não pode é o pai chegar em casa e encontrar o Joãozinho de 6 anos de idade brincando de boneca por influência da escola”, ao explicar não ser homofóbico, mas sim desfavorável ao material escolar, quando questionado sobre a imagem que um jornal suíço tinha sobre ele.

Vale a ressalva que, os PCN incluíam a necessidade de trabalhar a sexualidade nas escolas – usando o termo “orientação sexual” -, tal que isso deveria ocorrer transversalmente, assim como a “ética, saúde, meio ambiente” e “pluralidade cultural” (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 41). Desta forma, o princípio da educação previsto no inciso IV do art. 2º da Lei nº 9.394 (1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seria assegurado, uma vez que inexistiria a penúria de crianças e adolescentes que visam o respeito com o outro, às diversidades sexuais e de gênero, detentores de conhecimento que possibilita a compreensão dos limites acerca do seu corpo e de outros benefícios que a educação sexual traz, conforme foi apresentado.

EVENTO DE EXTENSÃO “NUGS IN LIVE 2021”

Dada a discussão ocorrida até aqui, o artigo possibilita agora abarcar as questões-mote deste trabalho, apresentadas na introdução: como a população LGBTQIAP+ pode acessar direitos e lidar com a saúde mental? Como o corpo transexual lida com a (in)visibilidade, processos de silenciamentos e violências? Sendo a educação sexual um ponto de intersecção entre a(s) diversidade(s), de que forma as mesas redondas do Evento de Extensão contribuíram neste processo?

Por meio de duas mesas redondas ocorridas em cinco de agosto de 2021, via *YouTube* institucional¹³, o intuito foi falar do direito de existir, que é uma luta diária para muitas pessoas, principalmente, para a população LGBTQIAP+, conforme foi descrito nos tópicos anteriores.

O evento apontou alguns caminhos possíveis para entender a educação sexual e a Violência contra pessoas LGBTQIAP+, apontando mecanismos que não reforcem processos de exclusão. Para tanto, entender a sigla anterior é entender de quem ou do que se fala a partir dos corpos, discursos e existências.

Um dos dispositivos apontados no evento está sobre o ato de ver/enxergar a partir das noções de sexualidade e de gênero, a fim de desestabilizar conceitos e visibilizar esta comunidade a partir de nomeações, por isso que cada vez mais a sigla vai contendo uma letra para que o direito a ser reconhecido seja de fato ocorrido.

¹³ O Evento de Extensão “NUGS in Live 2021” pode ser acessado pelos links: Mesa Redonda 01 - <https://www.youtube.com/watch?v=PgFXeikPp6g> e Mesa Redonda 02 - <https://www.youtube.com/watch?v=4RUYWRMt97I&t=2s>

Ao olhar a educação sexual apenas como mecanismo de fala acerca de aparelhos reprodutores e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), tem-se a deslegitimação de todo o seu potencial de efeitos de sentidos possíveis que podem ser problematizados no ambiente educacional. As mesas redondas potencializaram isso, ao questionar os direitos violados das pessoas LGBTQIAP+ e provocar que a educação sexual possa ser um caminho no combate dessas violações.

Neste tocante, abrir espaço em uma instituição de ensino para que uma ativista da saúde mental, uma professora transsexual, um doutor em educação e sexualidade e um advogado, membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB de São Paulo, é fomentar mecanismos de luta e resistência dessa população a partir do agenciamento de lugar de fala. Com isso, o reducionismo mencionado anteriormente é combatido e as possíveis discussões e debates são ampliadas dentro do escopo da escola e falar de educação sexual significa um tabu a menos.

Outro apontamento recai sobre o direito a ter direito, pois a partir disso é reconhecido o sujeito como portador de tais direitos. Para a comunidade LGBTQIAP+ estes direitos foram por muito tempo cerceados ou dificultados, por isso a busca pela luta e resistência a se reconhecer como detentor de direitos e fazer cumpri-los. Uma explicação para esta noção de detenção de direitos e respeito à pessoa humana trata-se da transfobia, por exemplo. A pessoa que teve o direito de ser ela mesma violado, ou seja, sofreu uma violência por ser trans, e procura um órgão que deveria tutelar seus direitos frequentemente se depara com um agente representante do poder público, que pratica outra violência, por não entender sobre identidade de gênero. Nesse sentido, os direitos da comunidade LGBTQIAP+ são violados pelos próprios organismos que deveriam protegê-los.

Perpassar pela saúde mental dentro deste grupo é entender o acolhimento necessário para que a luta e a busca pelos direitos não parem. Sabe-se que muito foi retirado das leis que operam a saúde mental no Brasil, a fim de que se voltem tratamentos como os de choque que outrora vigorou, mas há os movimentos dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) para que a dignidade humana, princípio constitucional, seja mantido no tocante à saúde mental.

A partir de toda esta reflexão, o artigo permite deixar algumas indagações: meu olhar permite a construção da diferença? Que mundo posso contribuir com meu olhar? Como posso contribuir por ações sem violência e por justiça social? – ao responder, você vai avaliar se seu olhar inclui ou exclui, reforça ou combate a LGBTfobia, e, ainda, visibiliza ou invisibiliza os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de correlacionar a influência do preconceito sobre pessoas pertencentes ao grupo LGBTQIAP+ com sua saúde mental por muito deteriorada, observou-se que o indivíduo tende a se esconder, da sociedade e de si mesmo, a não se assumir, para se manter invisível e fora do ciclo de interdição, explicado por Foucault. Isso se dá, pois, tomando por base a heteronormatividade, a sociedade estabelece uma rede de opressão a quem foge desse “normal”, agredindo fisicamente e psicologicamente a pessoa, levando-a ao medo de afirmar sua própria identidade. Com isso, esse artigo mostrou que a saúde mental dos integrantes da comunidade em questão é impactada definitivamente e precisa de mais atenção.

Nesse tocante, a transexualidade se sobressai. Ao longo da história, considerou-se que a pessoa que possui repulsa pelo seu órgão deveria mudá-lo, já que isso ajuda-a tanto a se sentir bem consigo mesma quanto dá a ela maior participação na comunidade, além de direito à justiça, uma vez que o princípio de desigualdade e transfobia ainda permeia as sociedades. Frente a isso, denuncia-se o despreparo dos profissionais, no que se refere aos mecanismos institucionais de segurança, que dotados de preconceitos e estigmas dificultam o gozo dos direitos das pessoas trans de serem respeitadas como cidadãs, incitando o silêncio e invisibilizando esse grupo social.

Ademais, apesar da cirurgia de resignação ser apoiada e estar se tornando mais acessível, ela ainda é de difícil acesso e processos mesmo mais simples, como mudança no nome social, apresentam grande burocracia, marcando um preconceito institucionalizado. Assim sendo, evidenciou-se que viver em um corpo que não corresponde a si ainda é um desafio, ora pelos burocráticos processos de mudança, ora pelo preconceito advindo da sociedade.

Para mais, foi salientado a luta por direitos do grupo LGBTQIAP+ que, no início, era bem menos abrangente. Com isso, ficou claro que ela perpassou por diversas fases, focando, com o decorrer dos anos, no direito mais essencial e básico, adaptando suas lutas de acordo com o momento vivenciado. Sendo assim, algo importante a se notar é como o regime político (não) colabora com a luta e conquista de direitos desse movimento. Como exemplo, foi denotado a imagem do presidente Jair Bolsonaro, que influencia o aumento da repressão e consequente derrocada dos direitos, que podem ser subversivos, tornando a luta por igualdade e respeito, no Brasil, ainda mais difícil.

Dessa forma, partindo de todo o exposto, a educação sexual se fundamenta como um gesto de resistência. Já prevendo que as crianças chegam na escola com uma bagagem de conhecimento adquirida de pensamentos e influências familiares e da mídia, acerca de assuntos com interseção na sexualidade, os preconceitos absorvidos merecem demasiada atenção. Seria, então, papel da escola discutir a sexualidade e não só trazer mais informações, mas também questionar as já existentes, em busca de explicitar a igualdade que existe entre os indivíduos, nesse caso pela questão sexual. Por conseguinte, verificou-se que a escola pode atuar como um agente criador de pessoas mais conscientes de si e do próximo, ou seja, por vez, representa uma forma de resistência à permanência da LGBTfobia.

Identifica-se, ainda, que a população LGBTQIAP+ seria capaz de acessar seus direitos através de suas lutas, que devem ser apoiadas por toda a população e por programas, como o CAPS, que viabilizam não só o apoio e a busca pela igualdade como também a colaboração para a subversão da repressão e consequente diminuição de danos à saúde mental. Em relação ao NUGS in Live 2021, os estudiosos, dentro de seu local de fala, expuseram informações acerca da sexualidade, preconceitos e luta, trazendo experiências e dados que provam a LGBTfobia presente na atualidade e que apontam a educação sexual como objeto de transposição desses preconceitos vigentes. Outrossim, as mesas redondas desse evento desconstruíram, também, estigmas existentes, contribuindo de maneira positiva ao exporem problemas, pensamentos típicos e questioná-los, simulando o papel que a educação deve ter ao promover a educação sexual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolsonaro, J. M. (2014). *Poderoso castiga Bolsonaro*. [Programa de Televisão]. Entrevistador: L. E. S. Páschoa. São Paulo: Rede Bandeirantes. Quadro Poderoso do programa Pânico na Band.

Bolsonaro, J. M. (2017). *Entrevista com Jair Bolsonaro | The Noite (20/03/2017)*. [Programa de Televisão]. Entrevistador: D. Gentili, Junior. São Bernardo do Campo: SBT. Programa The Noite com Danilo Gentili.

Bolsonaro, J. M. (2018). *Roda viva | Jair Bolsonaro | 30/07/2018*. [Programa de Televisão]. Entrevistadores: R. Lessa, D. Lima, T. Oyama, M. C. Fernandes, B. M. Franco, & L. Nossa. São Paulo: TV Cultura. Programa Roda Viva.

Chiland, C. (2008). *Transexualismo* [E-book]. (Goncalves, M. S., Trad.). São Paulo: Loyola.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2004). *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual*. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Figueira, M. D. (2020, junho). *Identidade, Autoestima, Saúde Mental e Vinculações em Pessoas LGBT*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Beira Interior, [Covilhã, Beiras e Serra de Estrela, Portugal]. Disponível: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11057/1/7732_16328.pdf

Foucault, M. (2019). *História da sexualidade 1: A vontade de saber* (9a ed.). (M. T. C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, L. & Cardinali, D. (2012, dezembro). O ódio atrás das grades: da construção social da discriminação por orientação sexual à criminalização da homofobia. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana* (12). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/sess/a/wMcLzXfdQwcKvD69rwdQPcx/?lang=pt>
- Gastaldi, A. B. F., Mott, L., Oliveira, J. M. D., Ayres, C. S. L. S., Souza, W. V. F., & Silva, K. V. C. (Orgs.). (2021). *Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia*. Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+.
- Leão, A. A. F., Neto, Jacinto, J. C., & Desidério, R. (2020, dezembro 28). A curiosidade denegada: quando a infância negligenciada favorece o risco ao abuso sexual. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp 3). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14275>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lima, G. V. A. (2019). *O reflexo da vitimização no processo de construção de identidade na população LGBT e sua relação com a saúde mental* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, RS, [Brasil]. Disponível: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4077/1/GABRIEL%20VASCONCELLOS%20ALVES%20DE%20LIMA.pdf>
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa*, 15(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1/links/5eb60a43299bfi287f77decf/EDUCACAO-SEXUAL-PRINCIIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf
- Manchini, I. C., Jacinto, J. C., & Desidério, R. (2020, dezembro 28). A sexualidade silenciada no ambiente escolar e as contribuições da série *Sex Education*. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 3). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14276>
- Maranhão, E. M. A., Filho, Coelho, F. M. F., & Dias, T. B. (2018, dezembro). “Fake News acima de tudo, Fake News acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Revista Eletrônica Correlatio*, 17(2). Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299>
- Márcia, A., Zaidhaft, S., & Murta, D. (2008). Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. *Psicologia & Sociedade*, 20(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100008>
- Meneses, E. S., Jayo, M., & Vicentini, C. R. G. (2019, março). Entre demonstrar e dissimular: notas sobre o papel do vestuário na expressão de homossexualidades masculinas na história do Brasil. *Revista Caribena de Ciências Sociais*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/03/homossexualidades-masculinas.html>
- Oliveira, D. A. G. (2018). *O suicídio na comunidade LGBT no Brasil*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Juiz de Fora, [MG, Brasil]. Disponível: <https://www.ufjf.br/bach/files/2016/10/DAIANA-APARECIDA-GOMES-DE-OLIVEIRA.pdf>
- Pereira, C., F. (2016, janeiro). Notas sobre a trajetória das políticas públicas de direitos humanos LGBT no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 4(1). Recuperado de <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/307/168>
- Pinheiro, G. G. (2019, setembro). *Isso é tão gay! Micro-agressões, homofobia internalizada, stress e mecanismos psicofisiológicos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, [Portugal]. Disponível: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19054/1/master_guilherme_galhardo_pinheiro.pdf
- Raffestin, C. (1993). *Por uma geografia do poder* (França, M. C., Trad.). São Paulo, SP: Editora Ática S.A.

- Santos, D., & Silva, S. (2019). RESISTÊNCIA TRAVESTI E TRANSEXUAL: Uma (R)Existência Política abjeta do Capital. *Episteme Transversalis*, 10(1). Recuperado de <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1310>
- Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Silva, G. C., & Paz, L. S. (2021). A substancialidade da sexualidade na educação: impactos na saúde mental e transgressão da LGBTfobia. In: M. M. Araújo, & C. J. L. Alves (Orgs.), *Educação: minorias, práticas e inclusão 2* (pp. 133-143). Recuperado de <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4078>
- Souza, D. A., & Campos, E. D., Jr. (2020). *Sexualidade: fator de relevância na prática docente* (1a ed.). Taboão da Serra, SP: Vicenza Edições Acadêmicas.
- Supremo Tribunal Federal. (2019). *STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa*. Recuperado de <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>
- Trans Murder Monitoring. (2018). *369 reported murders of trans and gender-diverse people between 1 October 2017 and 30 September 2018*. Recuperado de http://transrespect.org/wp-content/uploads/2018/11/TvT_TMM_TDoR2018_PR_EN.pdf
- Zocca, A. R., Muzzeti, L. R., Nogueira, N. S., & Ribeiro, P. R. M. (2015). Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(Extra 2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202614>

EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHERES

SEX EDUCATION FROM A GENDER PERSPECTIVE AND COPING WITH DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN NOME COMPLETO DO PRIMEIRO AUTOR, INSTITUIÇÃO, PAÍS, EMAIL

Mariana Passafaro Mársico Azadinho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil, mamarsico@gmail.com

Débora Raquel da Costa Milani, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil,
deb.milani@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A violência contra mulheres – termo utilizado no plural em razão da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de inserção social, econômica e regional existente entre as mulheres – é uma das principais formas de violação aos direitos humanos e sua raiz está na discriminação de gênero, isto é, decorre de uma cultura preconceituosa, discriminatória, patriarcalista e machista, que subjuga a mulher enquanto sujeito de direitos.

De acordo com os dados da organização internacional Human Rights Watch (HRW, 2019 e 2021), o Brasil enfrenta uma epidemia de violência doméstica, apontando que em 2017, das 4.539 mulheres assassinadas, pelo menos 1.133 foram vítimas de feminicídio – expressão mais extrema da violência contra as mulheres e, em 2019, estavam em tramitação na justiça um milhão de casos de violência doméstica e 5.100 casos de feminicídio. E os números podem ser ainda maiores já que muitos casos não são enquadrados corretamente como violência de gênero.

A pesquisa Visível e Invisível – A Vitimização de Mulheres no Brasil 2ª Edição realizada pelo Instituto Datafolha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, constatou que, em 2018, a cada minuto, nove mulheres foram vítimas de algum tipo de agressão no Brasil naquele ano (Data Folha, 2019). Já a 3ª Edição confirmou que, no ano de 2020, a cada um minuto, um chamado de violência doméstica ocorreu no país.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), por sua vez, na edição de 2021, molda um retrato das notificações oficiais de violência contra meninas e mulheres no ano de 2020, período marcado pela pandemia de Covid-19. De modo geral, os resultados demonstram uma pequena redução de praticamente todas as notificações de crimes em delegacias de polícia, mas os números ainda impressionam por sua magnitude: 230.160 mulheres denunciaram um caso de violência doméstica em vinte e seis Unidades da Federação. Pesquisa feita pelo Instituto Data Folha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2020 (Data Folha, 2021) comprova que apesar da queda nos registros policiais de lesão corporal, dolosa, ameaça, estupro e estupro de vulnerável contra mulheres, a violência letal – feminicídio e homicídio de mulheres - apresentou crescimento no período, em um sinal de agravamento dos conflitos. Assim, a diminuição nos registros representa menos uma redução de casos de violência contra a mulher e mais as dificuldades e obstáculos que as mulheres encontram na pandemia para denuncia as situações de violência a que estão submetidas, “além da instabilidade sofrida no período pelos serviços de proteção, com a diminuição do número de servidores e horários de atendimentos e aumento de demanda”. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020, p. 39).

Esses dados são comprovados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), que também aponta que, no ano passado, o país teve 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 foram registrados como feminicídios,

média de 34,5% do total de assassinatos. A maioria dos feminicídios foram perpetrados pelo parceiro íntimo da vítima, companheiro ou ex-companheiro, sendo que nove em cada dez mulheres vítimas de feminicídio morreram pela ação do companheiro ou de algum parente. Vale dizer, portanto, que todos os dias, um número significativo de mulheres, jovens e meninas são submetidas a alguma forma de violência no Brasil. Sob diversas formas e intensidades, a violência de gênero é recorrente e se perpetua nos espaços públicos e privados, encontrando nos assassinatos a sua expressão mais grave.

Muitos avanços ocorreram no que se refere à proteção das mulheres e à garantia de seus direitos, seja no âmbito internacional como no âmbito nacional. No entanto, conforme se verifica, as leis e as medidas existentes não são suficientes e não garantem a diminuição de violações específicas, como essa violência, visto que se trata de um modo de viver da sociedade, presente na cultura, apreendido histórica e socialmente, escondendo-se no senso comum, que geram e mantêm desigualdades entre homens e mulheres, alimentam um pacto de silêncio e convivência com esse crime e que deve ser combatido.

As desigualdades de gênero consistem em desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, onde valores e crenças sobre capacidades e habilidades de homens e mulheres definem espaços e possibilidades disponíveis a cada um destes grupos, e a divisão sexual de tarefas e responsabilidades explicita tal concepção, pois estão calcadas em estereótipos e preconceitos que definem qual a contribuição dos diferentes grupos para a sociedade, conforme o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. (Brasil, 2008).

A violência de gênero é um fenômeno histórico-social, que se expressa e se reproduz culturalmente por meio de comportamentos irrefletidos, aprendidos histórica e socialmente, nas instituições como família, escola, igreja, Estado, que contribuem diretamente para a opressão masculina sobre a feminina. Nesse sentido, no Brasil, desde 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens, sendo que a preocupação com a igualdade de gênero, com fortalecimento dos direitos humanos, perpassa transversalmente o planejamento das políticas federais, devendo a educação de qualidade estar intrinsecamente associada à busca da igualdade entre os seres humanos e à valorização da diversidade da sociedade brasileira. (Brasil, 2013).

Diante disso, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2008) propôs uma intervenção pública de caráter multisetorial que deve buscar, simultaneamente, desenvolver ações que: desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero; interfiram nos padrões sexistas/machistas ainda presentes na sociedade brasileira; promovam o empoderamento das mulheres; garantam um atendimento qualificado e humanizado àquelas em situação de violência. Logo, a noção de enfrentamento não se restringe apenas à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos das mulheres.

No âmbito preventivo da violência contra mulheres, encontram-se, então, as ações educativas e culturais que disseminam atitudes igualitárias e valores éticos, que desconstruam os mitos e estereótipos de gênero e que modifiquem os padrões sexistas, perpetuadores das desigualdades de poder entre homens e mulheres e dessa violência.

Diante deste cenário, por meio do método histórico-dedutivo, com uma abordagem qualitativa de pesquisa de cunho bibliográfico, este trabalho tem por objetivo demonstrar que, além de leis e políticas públicas efetivas, é necessário a integração do Poder Público com as áreas da educação, sobretudo a educação sexual, com a promoção dos direitos humanos, capazes de modificar os papéis socioculturais existentes nas relações de gênero.

A escola é um espaço de aprendizado e de convivência, que privilegia a constante busca pela emancipação e pela igualdade entre homens e mulheres. Portanto, entendemos que a educação sexual, que discuta a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas, se propõe a ser uma ferramenta útil de transformação social, contribuindo com a construção de uma sociedade democrática, de cultura igualitária e não reprodutora de estereótipos de gênero, bem como com o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra mulheres, inclusive a violência doméstica.

Nos mais diversos meios e espaços sociais, como família, escola, local de trabalho, mídia, dentre outros, a palavra gênero não é pronunciada habitualmente, sendo pouco conhecida ou mencionada. Não obstante, o gênero pode contribuir para a compreensão de como são construídas as relações entre homens e mulheres na sociedade e, inclusive, pode ser um importante meio para mostrar como a sociedade brasileira entende o fenômeno das violências sofridas pelas mulheres, para além dos mitos e preconceitos construídos.

Logo, para conhecer as violências que envolvem mulheres e que ocorrem, especificamente, no espaço doméstico e familiar, torna-se fundamental iniciar um percurso crítico e reflexivo, sobre o conceito de gênero, como uma categoria histórica, teórica e analítica das relações entre homens e mulheres. (Mendes; Silva & Souza, 2017, p. 97).

Ao longo da história, por muitas gerações, todas as sociedades enfrentam o preconceito, a discriminação e a violência contra mulheres, seja por tradição ou ignorância. Os papéis culturais impostos à mulher, reforçados pela ideologia de dominação masculina, fazem com que ela se torne vulnerável, perca o seu lugar de igualdade, ocupe uma posição de submissão e seja alvo de violências.

Há expectativas de comportamento social preestabelecidas distintamente para cada sexo, isto é, meninos e homens adultos serão “socializados a partir do que foi convencionalizado socialmente como sendo comportamentos valorizados, aceitos e tipificados para o sexo masculino”, e meninas e mulheres adultas, a partir do que foi convencionalizado socialmente como sendo comportamentos do sexo feminino. (Mendes; Silva & Souza, 2017, p. 98). A isso dá-se o nome de papéis de gênero.

Louro (2000) afirma que gênero é uma construção social feita sobre as diferenças sexuais, mais especificamente a forma como elas são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas. O sexo remete-se às diferenças anátomo-fisiológicas existentes entre os homens e as mulheres, ao passo que o gênero se remete à maneira assumida pelas diferenças entre mulheres e homens nas diversas sociedades, no transcorrer da história (Carvalho; Bastos, 2004).

Assim, gênero é uma palavra usada para identificar e diferenciar homens e mulheres numa sociedade. E essas identificações e diferenciações serão construídas por meio de uma série de dispositivos, ferramentas e tecnologias sociais que darão o substrato ou o terreno para “enquadrar” a forma de pensar e de agir dos seres humanos, de acordo com o que é ser do gênero masculino e o que é ser do gênero feminino. Essa forma de definir papéis de gênero diferenciados para homens e mulheres está tão arraigada e enraizada na mente das pessoas que parece algo constitutivo da natureza, da identidade ou da essência de cada um deles. (Mendes; Silva & Souza, 2017, p. 99).

Então, é preciso compreender gênero como algo em construção contínua dentro da sociedade e, portanto, dependente da história e das circunstâncias (Louro, 2008).

Mendes; Silva & Souza (2017, p. 99) evidencia que, de acordo com a história da humanidade, essas diferenciações foram (e ainda são) utilizadas para justificar as desigualdades de direitos entre o gênero feminino e o gênero masculino; a inferioridade daquele sobre este; a dominação, exploração e opressão masculina sobre a feminina; e, “principalmente, as violências dirigidas às mulheres que negam, resistem ou se recusam a cumprir papéis sociais tradicionalmente definidos como pertencentes ao seu sexo.”

DIREITOS HUMANOS DA MULHER

O Direito Internacional dos Direitos Humanos passa a se desenvolver a partir da Declaração Universal de 1948, mediante a adoção de diversos tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais, formando-se o sistema normativo global de proteção dos direitos humanos, no âmbito das Nações Unidas. No entanto, conforme aponta Piovesan & Ikawa (2004), essa proteção não resguardou os direitos das minorias, tornando-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades.

Assim, em meados da década de 80, através da necessidade de instrumentos de proteção igual dos sujeitos de direitos, sem privilegiar as maiorias, surgiram, dentro do Direito Internacional, Convenções que se dedicassem exclusivamente à proteção de dessas pessoas, como as mulheres (Souza, 2016).

Logo, ao lado do direito à igualdade, nasce, também, como direito fundamental, o direito à diferença e o respeito à diversidade, assegurando-lhe um tratamento especial. Nesse sentido, o sistema normativo global de proteção dos direitos humanos passa a ser composto por dois instrumentos que se complementam: um de alcance geral, endereçado para toda e qualquer pessoa, como os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e outro de alcance específico, direcionado a determinados sujeitos, que passam ser vistos em sua especificidade e concreticidade, como as Convenções Internacionais que visam responder a violações de direitos humanos da mulher, por exemplo. (Piovesan, 2012).

Na seara dos Direitos Humanos das Mulheres, destacamos os seguintes instrumentos: Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de Belém do Pará (1994) e Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2015).

O primeiro tratado internacional, conhecido como Convenção da Mulher (CEDAW), dispõe amplamente sobre os direitos humanos da mulher, tendo duas frentes propostas: promoção dos direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e repressão de quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte (Pimentel, 2013). É a grande Carta Magna dos direitos das mulheres, consagrando a urgência em se erradicar todas as formas de discriminação em relação ao gênero, garantindo o pleno exercício de seus direitos civis e políticos, bem como de seus direitos sociais, econômicos e culturais, assegurando a efetiva igualdade entre homens e mulheres. Essa Convenção visa à igualdade de gênero e participação máxima da mulher na vida social, política, econômica e cultural do seu país. (Piovesan & Ikawa, 2004).

A referida Convenção reconheceu em seu conteúdo que para alcançar a igualdade, de fato, entre homens e mulheres, é necessário modificar o papel dos mesmos na sociedade e na família. Importante ressaltar, portanto, que, para essa Convenção, a eliminação da discriminação não é suficiente para assegurar a igualdade entre os gêneros, devendo-se adotar medidas afirmativas para acelerar o processo de obtenção da igualdade. (Piovesan, 2012).

O segundo tratado internacional mencionado – a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, editada em 1994 no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA) e ratificada pelo Brasil em 1995, foi o primeiro a reconhecer a violência contra a mulher um fenômeno que atinge um grande número de mulheres, sem distinção de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição, tratando-se de um efeito generalizado fruto da relação histórica de dominação do homem sobre a mulher.

Em seu texto, ele visa acabar com toda forma de violência contra a mulher, considerando-a uma ofensa à dignidade humana, definindo ainda a violência contra a mulher como qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública, como na privada. (Piovesan, 2012). Portanto, nota-se que a Convenção é explícita em reconhecer que a violência contra a mulher pode se manifestar tanto na esfera pública como na esfera privada, seguindo a Declaração da ONU sobre a Violência contra a Mulher de 1993.

Vale dizer que tanto a CEDAW quanto a Convenção de Belém do Pará são compromissos que estabelecem obrigação jurídica, devendo ser cumpridas a partir da ratificação, não garantindo somente respeito do Estado Brasileiro aos direitos fundamentais, mas também assegurando deveres positivos e negativos do Estado, sob pena de responsabilização. (Algayer, 2012).

A Convenção de Belém do Pará encadeou estratégias valiosas para a proteção internacional dos direitos humanos das mulheres, merecendo destaque a possibilidade de qualquer pessoa, grupo de pessoas ou entidade não governamental apresentar à Comissão Interamericana de Direitos Humanos petições que contenham denúncias de violência perpetrada contra a mulher, desde que haja o esgotamento prévio dos recursos internos, comprovando-se a ineficácia deles, dentre outros requisitos. Sendo assim, é possível que os procedimentos internacionais sejam acionados caso as instituições nacionais se mostrem falhas ou omissas no dever de proteger os direitos

fundamentais. “Nesse caso, a comunidade internacional buscará responsabilizar o Estado violador, de forma a adotar medidas que restaurem ou reparem os direitos então violados.” (Piovesan, 2012, np).

Impende destacar que relevantes decisões do sistema interamericano sobre discriminação e violência contra mulheres fomentaram a reforma de códigos bem como a adoção de novas leis, como a Lei Maria da Penha, no Brasil, a qual entrou em vigor em 2006.

Além dessas Convenções, em setembro de 2015, na 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovada a nova Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, chamada de Agenda 2030. Com vigência entre 2015 e 2030, essa agenda é composta por 17 objetivos, os quais representam o andamento de diversas ações e metas empreendidas em nível global que buscam avançar em prol do desenvolvimento da sociedade. (Marçal, 2020). Dentre objetivos, destacamos o Objetivo 5, que trata da igualdade de gênero, o qual visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. (ONU, 2015).

A Assembleia Geral das Nações Unidas entende que a igualdade de gênero, além de um direito humano fundamental, é a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável e o esforço de alcance do ODS 5 é transversal à toda Agenda 2030, refletindo a crescente evidência de que a igualdade de gênero tem efeitos multiplicadores no desenvolvimento sustentável.

As nove metas do Objetivo 5 procuram envolver as dimensões mais relevantes da questão de gênero, passando por temas como como violência, discriminação, reconhecimento do trabalho doméstico não remunerado, políticas de redução das desigualdades de gênero, entre outros. (ONU, 2015).

Por outro lado, assim como na ordem internacional, no âmbito nacional também encontramos diversos mecanismos de proteção aos direitos humanos das mulheres e instrumentos para sua efetividade. A Constituição Federal de 1988, marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no país, originou-se no contexto de consolidação do Estado Democrático de Direito e positivou importantes direitos humanos. Segundo Piovesan (2012), destaca-se a articulação desenvolvida ao longo do período pré-1988 pelo movimento feminista na defesa dos direitos humanos das mulheres, o que culminou na incorporação da maioria significativa das reivindicações formuladas no texto constitucional de 1988. A igualdade de gênero está protegida em dois artigos da Constituição Brasileira que merecem destaque: o artigo 5º, inciso primeiro, e o artigo 226, parágrafo 8º, os quais preveem, respectivamente, referida igualdade como direito fundamental e asseguram a assistência à família, ou seja, à cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (1988).

Diante desse cenário, por ordem expressa da Carta Magna brasileira, além de diversos tratados internacionais ratificados pelo Brasil e que fazem parte do nosso ordenamento jurídico, foi sancionada em 7 de agosto de 2006 a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, a qual cria mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (Brasil, 2006).

O seu artigo 3º tornou expressos os direitos conferidos a esta: “direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária”, cabendo à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício destes direitos. Já o parágrafo primeiro, do referido artigo, prescreve que o poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2006).

A Lei trouxe muitas inovações, merecendo destaque o trabalho em rede, no qual as instituições trabalham de forma articulada e as ações articuladas de diversas políticas públicas, a fim de intervir de forma eficaz nesse fenômeno tão complexo que é a violência baseada no gênero. Dentre as medidas integradas de prevenção, previstas no seu artigo 8º, podemos citar a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência

doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; bem como o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (Brasil, 2006).

Assim, enquanto política pública de enfrentamento da violência doméstica, a Lei Maria da Penha prevê ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas, evidenciando-se a realização de campanhas educativas, a promoção de programas educacionais que trabalhem a questão de gênero e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

Para Louro (2003), discutir a violência de gênero na educação, implica analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder vigentes na sociedade em que vivemos.

A EDUCAÇÃO SEXUAL E A MUDANÇA SOCIAL

Como discutido, de modo geral, referências ao contexto cultural que marcam determinada sociedade justificam tais desigualdades, entendendo-se que comportamentos preconceituosos e fenômenos como o da violência doméstica contra as mulheres decorrem de uma cultura discriminatória, patriarcalista, machista e racista. Além do mais, a transmissão cultural se dá nos diversos processos de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos, especialmente por meio de instituições como a família, a escola, a igreja e o Estado. (BRASIL, 2008).

Segundo Louro (2012, p. 89-90)

se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também “fabrica” sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão (...); e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Nesse sentido, para Crociari e Perez (2019), o professor deve levar em consideração a heterogeneidade da sala de aula e que cada criança carrega consigo uma bagagem cultural, fruto de experiências vividas no âmbito familiar e atentar-se para utilizar ferramentas valorosas para discorrer cotidianamente sobre atividades, brincadeiras e conversas livres de preconceitos e desigualdades, contribuindo para a desconstrução da desigualdade de gêneros.

Portanto, a educação, tanto no meio escolar quanto na socialização, auxilia na construção dos comportamentos diferenciados. “Os sujeitos aprendem a portar-se da forma como socialmente serão aceitos e tal aprendizado na maioria das vezes não se dá de forma consciente” (Lucifora; Reina; Muzzetti e Silva, 2019, p. 1404).

Para combater os preconceitos é preciso interferir na escola, visando uma educação efetivamente voltada para a cidadania e para a liberdade. Desta forma, é de interesse da sociedade como um todo que escolas, famílias, estudantes e outros atores sociais trabalhem em conjunto. A Educação é um dos fatores indispensáveis para o surgimento de mudança social necessária e capaz para que apareça uma sociedade inclusiva e não assimilacionista, com capacidade de encarar a diferença como valor e não como um desvio social de padrões normais. (Silva, 2007).

No Brasil, o primeiro e segundo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres tratam a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens, propondo uma intervenção pública de caráter multissetorial, através do desenvolvimento de ações que desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero; interfiram nos padrões sexistas/machistas ainda presentes

na sociedade brasileira; promovam o empoderamento das mulheres; garantam um atendimento qualificado e humanizado àquelas em situação de violência. (Brasil, 2008 e 2013).

Importante salientar que, no âmbito preventivo, a prevenção inclui ações educativas, bem como culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos que colaborem para a valorização da paz e para o irrestrito respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual, entre outras.

A Educação Sexual também pode ser entendida como “toda a ação 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, 2010, p. 3).

Uma educação em sexualidade abrangente e igualitária baseia-se no conhecimento e respeito do corpo, na segurança das práticas sexuais, na partilha das responsabilidades, no reconhecimento das pessoas como sujeitos sexuais de pleno direito, na ausência de estereótipos, violência, dominação ou constrangimentos de qualquer espécie. (Revista Elo, 2012).

A Educação Sexual tem como um de seus objetivos contribuir para a quebra de jugos sociais opressores. De acordo com Maia e Ribeiro (2011, p.79):

A Educação Sexual deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. Deveria também ajudar as pessoas a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual.

Maia e Ribeiro (2011, p. 77) optam por adotar educação sexual como o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente são comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções.” Logo, a ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica que vai além do reconhecimento de que os alunos sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, mas é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças. (Nogueira; Felipe; Teruya, 2008).

Deve-se refletir sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada com a própria vida. A ampliação do tempo do estudante na escola precisa estar acompanhada de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola, bem como a intervenção de novos atores no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. (Brasil, 2009).

Segundo o Programa Mais Educação, a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral. Propostas pedagógicas devem buscar estabelecer laços, vínculos e diálogos entre os saberes escolares e os saberes comunitários e que afirme a educação como um direito de todos. (Brasil, 2009).

Assim, diferentes atores sociais (Poder Público, comunidade escolar e sociedade civil) devem se unir para a construção permanente de um projeto educativo que respeite e promova os direitos humanos e o exercício da democracia, possibilitando ações e intervenção que poderão auxiliar na construção permanente de sujeitos de direitos no âmbito escolar e, desta forma, contribuirão para a formação de sujeitos mais humanos e sensíveis em nossa sociedade, em um efetivo combate de diversas violações aos direitos humanos, como a violência doméstica e familiar contra mulheres.

Essa ação em conjunto para educar para a vivência dos direitos humanos a partir do ambiente escolar envolve experiências que permitam às crianças, aos adolescentes e jovens, tanto na escola quanto em outros espaços de convivência, o exercício da ética como o aprendizado do cuidado de si, desenvolvendo experiências que possibilitem

aprendizagens com relação à preservação da integridade física, psíquica e emocional, à liberdade, à autonomia, à participação, à proteção, à solidariedade, ao respeito à diversidade, etc., dando o contorno da dimensão ética que deve estar presente no ideário e vivência dos direitos humanos. (Brasil, 2009).

A noção de direitos humanos traz consigo a expressão de aprimoramentos produzidos nas relações sociais, políticas e humanas entre pessoas e em sociedade. O Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2007, p. 13) afirma que:

A consciência de que os “direitos humanos” precisam ser respeitados cresce em todos os continentes e constitui um dos pilares da construção de um “outro mundo possível”. Para que essa construção chegue a termo, é indispensável definir “direito humano” como aquele direito inerente à pessoa em si, independentemente da sua nacionalidade, da sua classe social, da sua religião, da sua condição pessoal.

No tocante ao discurso dos direitos humanos das mulheres, é importante observar que “o Brasil é signatário de todos os acordos internacionais que asseguram de forma direta ou indireta os direitos humanos das mulheres bem como a eliminação de todas as formas de discriminação e violência baseadas no gênero”. (Freire, 2006, p. 9).

Logo, a promoção e afirmação dos direitos humanos no cotidiano do contexto escolar são vistas como uma possibilidade de encurtar e minimizar as distâncias e desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas existentes em nossa sociedade, bem como oportunizar a apropriação de saberes sobre a noção de direitos que viabilizem e fortaleçam laços de convivência de nossos educandos, tendo presente o respeito à diversidade e à pluralidade com relação aos jeitos diferentes de ser e de conviver. (Brasil, 2009).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (Brasil, 2013 a, p. 165).

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as crianças devem dominar os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade, e isso só será alcançado se oferecermos a elas pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania, como preocupações com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (Brasil, 1997).

Assim, é necessário que a escola reconheça o seu papel importante na educação para combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, devendo desenvolver, também, uma ação educativa voltada para refletir em torno de discussões referentes à saúde e ao bem-estar do ser humano e às questões de gênero.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Isso implica assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a Educação Sexual se propõe a ser uma ferramenta útil de transformação social. De forma geral, a educação básica já tem como objetivos a eliminação de opressões e desigualdades. Conforme o Ministério da Educação, a educação tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.” (MEC, 2015). Neste sentido, a Educação Sexual alia-se aos objetivos gerais da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, há vários dispositivos legais internacionais e nacionais de proteção dos direitos humanos das mulheres. No entanto, nota-se a falta de eficácia social da norma, ou seja, ela acaba não sendo acatada pela sociedade, ao menos no grau esperado, em razão da resistência cultural. Mesmo passados 15 anos da promulgação da Lei Maria da Penha, considerada pela Organização das Nações Unidas como a 3ª melhor legislação de proteção às mulheres no mundo, ainda aumentam as condutas violentas contra elas dirigidas, entre as quais o feminicídio.

Dados mostram que a violência doméstica contra mulheres no Brasil, inclusive na sua vertente mais grave que é o feminicídio, cresce a cada ano, o que comprova que todas essas conquistas não são suficientes para eliminar da sociedade um problema que tem origem na história e na cultura. Portanto, percebe-se que somente a previsão legal não garante a mudança social de reconhecer a mulher como sujeito de direitos, muito menos a diminuição da violência contra ela, sendo imprescindível tornar efetivo o sistema protetivo estabelecido. Para que isso funcione, é necessário um trabalho de desconstrução de ideologias que sustentam as desigualdades entre os gêneros. Preventivamente, a medida de maior impacto é a Educação, único modo de, efetivamente, conseguir-se a transformação cultural do povo.

A escola, como um espaço de construção de saberes, de identidades individuais e sociais, de histórias, valores e padrões, desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade e dos sujeitos que a compõem. Por meio dela que ocorrerá a consolidação do exercício de direitos e a construção da cidadania, contribuindo com o desmonte das desigualdades sociais de gênero. E isso é possível, sobretudo, por meio de ações educativas da integração do Poder Público com as áreas da educação, através de ações educacionais que disseminem os direitos humanos e os valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero, rompendo com o patriarcado e a desigualdade estrutural enraizada nas sociedades e formando pessoas mais críticas, com maior compreensão e respeito pelos outros.

A Educação, sobretudo a Educação Sexual e a promoção da equidade de gênero, é um dos fatores indispensáveis para essa mudança social necessária e capaz para uma sociedade inclusiva e não assimilacionista e discriminatória, contribuindo para a formação de sujeitos mais humanos e sensíveis, mais críticos e conscientes, e funcionando com um antídoto contra o preconceito, em um efetivo combate de diversas violações aos direitos humanos, como a violência doméstica e familiar contra mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algayer, K. K. et al. (2012). O Brasil e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos: considerações e condenações. Espaço Jurídico Journal of Law [EJJL], v. 13, n. 2, p. 211-226.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2021.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 126p.

Brasil. (2003). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher - Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero, construindo políticas públicas. Brasília: Presidência da República. 66 p.

Brasil. (2006). Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em 30 abr. 2021.

- Brasil. (2008). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 237 p.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Direitos humanos em educação. Série: cadernos pedagógicos. Programa Mais Educação. Brasília. 68 p.
- Brasil. (2012). Presidência da República. Secretaria de Políticas para Mulheres. 7º prêmio construindo a igualdade de gênero. Brasília: SPM/PR. 226 p.
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília: MEC/SEF. 546 p.
- Brasil. (2013). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: 2013-2015. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 114 p.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.
- Carvalho, A. & Bastos, L. (2004). Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: PEMJA, COLTEC, UFMG.
- Chauí, M. (1991). Repressão Sexual, essa nossa (des)conhecida. 12 ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.
- Coelho, S.; Zelic, H. (2018). Passos da luta pelo fim da violência contra as mulheres. In: Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, p. 156-162. Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- Crociari, A.; Perez, M. C. A. (2019). O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587. v .14, n. esp. 2, jul.
- Dallari, D. (1996/1997). Policiais, juízes e igualdades de direitos. In: Lerner, J. (ed.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Data Folha. (2019). Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). *Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil*. Instituto de Pesquisa Data Folha. 2ª Edição. Datafolha/FBSP.
- Data Folha. (2021). Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). *Visível e Invisível: A vitimização de mulheres no Brasil*. Instituto de Pesquisa Data Folha. 3ª Edição. Datafolha/FBSP.
- Felipe, J. (2010). A erotização dos corpos infantis. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*, ed. 5, pp. 53-65. Org. Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S.V. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, v. 7, n. 1, Florianópolis – SC. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>>. Acesso em: 21 abril 2020.
- Figueiró, M. N. D. (2009). Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. *Educação Sexual: Múltiplos temas, compromisso comum*, pp. 141-172. Org. Mary Neide Damico Figueiró, Londrina – PR, Universidade Estadual de Londrina.
- Figueiró, M. N. D. (2010). Educação Sexual: retomando uma proposta um desafio. (3a Ed.). Londrina: EDUEL.
- Figueiró, M. N. D. (2017). *O que é Educação Sexual*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l_YzXUrL6Ls>. Acesso em: 10 ago 2020.

- Figueiró, M. N. D. (2017). *O que é Educação Sexual*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L_YzXUrL6Ls>. Acesso em: 10 ago 2020.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. ISSN 1983-7364, ano 14. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2021.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2021). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021*. ISSN 1983-7364, ano 15. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>>. Acesso em 24 de julho de 2021.
- Foucault, M. (2005). *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação Victor Civita. (2002). *Ética e Cidadania*. In: *Ofício de Professor: Aprender mais para ensinar melhor*. São Paulo: Abril, 82 p.
- Human Rights Watch (HRW). (2019). *World Report 2019 (events of 2018)*. Brasil: eventos de 2018. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/world-report/2019/country-chapters/325547>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- Human Rights Watch (HRW). (2021). *World Report 2021 (events of 2020)*. Brasil: eventos de 2020. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/world-report/2021/country-chapters/377397>>. Acesso em 24 de julho de 2021.
- Leão, A. M. C., Ribeiro, P. R. M., & Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*, v. 11, n. 1 pp. 36-52 Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015/1568>>. Acesso em 02 jan 2021.
- Louro, G. L. (2000). *Gênero e Magistério: identidade, história, representação*. São Paulo: Escrituras.
- Louro, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, G. L.; Felipe, J. & Goellner, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2007). *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-2018.
- Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 185 p.
- Lucifora, C. de A.; Reina, F. T.; Muzzeti, L. R.; Silva, R. A. da. (2019). Marcas sociais de nossos tempos: gênero, sexualidade e educação em âmbito escolar. *Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate*. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587. v.14, n. esp. 2, jul.
- Maia, A. C. B. *Sexualidade e Educação Sexual*. Disponível em: <[unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf](#)>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- Maia, A. C. B., Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: Princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 15, n.1 pp. 75-84. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124985>>. Acesso em: 10 ago 2020.
- Marçal, L. (2020). Igualdade de gênero no ambiente escolar. *Revista Educação Pública*. ISSN: 1984-6290.
- MEC (Ministério da Educação). (2015). *Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>>. Acesso em: 06 de abr. 2019.

- Mendes, G.; Silva, L. & Souza, M. F. de. (2017). Gênero e violência contra a mulher. In: Viza, B.; Sartori, M. C. & Zanello, V. (Org.). *Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília: TJDF.
- Nogueira, J. K.; Felipe, D. A.; Teruya, T. K. (2008). Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis.
- Nogueira, N. S. et al. (2016). Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. *Holos*, Ano 32, Vol. 3.
- ONU. (2015). Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2021.
- Pimentel, S. (2013). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. *Cedaw 1979*. ONU Mulheres. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em 16 de junho de 2021.
- Piovesan, F. (2012). Os direitos humanos da mulher na ordem internacional. In: *Temas de Direitos Humanos*. 5ª edição. Saraiva: São Paulo.
- Piovesan, F.; Ikawa, D. (2004). A violência doméstica contra a mulher e a proteção dos direitos humanos. *Direitos Humanos no cotidiano jurídico*.
- Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. (2007). Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em 07 abr. 2019.
- Revista Elo. (2012). A educação em sexualidade e os media. V. 19. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282851974_A_EDUCACAO_EM_SEXUALIDADE_E_OS_MEDIA_-_Revista_Elo_n_19_2012>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- Santos, C. M. (2007). Direitos humanos das mulheres e violência contra as mulheres: avanços e limites da Lei “Maria da Penha”. In: Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, p. 193-202. Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- Silva, A. S. (2007). Direitos Humanos em lugares minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. In: Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e sociedade. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- Souza, A. P. (2021). Desvelando a sexualidade na educação: repensando estratégias para formação de educadores em Educação Sexual. *Dissertação de mestrado*. Orientação de Milani, D. R. C. pp. 01-107. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204524>>. Acesso em 28 set 2021.
- Souza, A. P., Milani, D. R. C., & Ribeiro, P. R. M. (2020). A Educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. *Revista Dialogia*, n. 34, pp. 95-106. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n34.16635>>. Acesso em 20 ago 2020.
- Souza, E. S. S. (2016). Femicídio e violência de gênero: aspectos sociojurídicos. *TEMA-Revista Eletrônica de Ciências* (ISSN 2175-9553), v. 16, n. 24; 25.
- Vaccari, V. L. (2001). Projeto Cidadania e Gênero: superando a violência contra a mulher. Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher. Universidade Federal de Uberlândia. Edição especial, n. 17, ano 9, Uberlândia/MG, p. 2-8.
- WAS. (1999). World Association Sexology. Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Sexuais. Hong-Kong: WAS.

“A GENTE ENVELHECE MUITO MAIS RÁPIDO”: VIVÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO DE TRAVESTIS¹⁴

“WE AGE MUCH FASTER THAN OTHERS”: EXPERIENCES OF AGING FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSVESTITES

Sarah Magela Morais, FFCLRP-USP, Brasil, sarahmmorais@usp.br

Manoel Antônio dos Santos, FFCLRP-USP, Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Segundo Scott (1990), a categoria gênero nasce de uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. A autora argumenta que toda diferença física aparenta ter um caráter universal e imutável. O “gênero” sublinha o aspecto relacional das definições normativas de masculinidade e feminilidade, que dão significado às relações de poder e constituem as relações sociais (Scott, 1990). Desse modo, gênero diz respeito à organização social da relação entre os sexos. É considerado socialmente binário (homem-mulher, masculino-feminino), entretanto, para teóricas como Jayme (2001), gênero está conectado a outras relações sociais e se relaciona a multiplicidades, não havendo, assim, fundamento para uma formação binária e essencialista. Nessa perspectiva, gênero pode ser considerado como uma construção cultural com caráter performático, sendo um efeito produzido pela estilização dos corpos, de gestos e movimentos corporais à medida que se repetem (Butler, 2003).

Para Scott (1990), a categoria gênero põe ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, porém que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido. Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina. Desta forma, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro (Scott, 1990).

O pressuposto essencialista de que o gênero é binário é revogado, em prol de uma concepção de que se trata de uma construção social e cultural. Esse argumento é fundamental para entendermos o conceito de travestilidade. A concepção de performatividade de gênero de Butler (2003) também nos ajuda a pensar a singularidade da categoria travesti. Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, a autora afirma que a “travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos internos e externos e zomba efetivamente do modelo expressivo de gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero” (p.195). Travestis vivenciam uma experiência de identidade que conflita com as normas de gênero binárias estipuladas, reivindicando uma identidade de gênero que contraria a designada pela genitália (Bento, 2012). Patrício (2002) evidencia que as travestis têm uma mobilidade de gênero, uma identidade que se move continuamente entre o masculino e o feminino e assim se estabiliza.

O conceito de travesti remete a uma identidade social que se dá territorialmente nos domínios da América Latina a partir da década de 1990, com os movimentos sociais voltados para demandas travestis, que procuram se construir como sujeito político, reivindicando seu lugar próprio e diferenciando-se no interior da comunidade

¹⁴Estudo derivado da monografia da primeira autora, sob orientação do segundo autor, junto ao Programa de Bacharelado Especial em Pesquisa do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Financiamento: Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de Graduação (PUB) da Universidade de São Paulo (USP).

LGBTQIA+, constituindo uma identidade feminina social e política, tanto em sua construção corporal quanto subjetiva (Bortolozzi, 2015; Oliveira, 2017). Uma das características que singularizam a experiência travesti, apontada por Silva (1993), é que a travesti busca a afirmação da identidade feminina e também a simultaneidade entre a identidade que ela construiu e a relação com sua genitália. Benedetti (2000) afirma que as travestis geralmente se chamam umas às outras por pronomes femininos porque há uma estimativa da construção do gênero feminino no corpo e na subjetividade delas pela busca de uma identificação entre elas e seu grupo. Essa flexibilidade sexual das travestis permite que elas tenham acesso a todo o espectro comportamental do gênero. Geralmente é na rua que as travestis aprendem como ser mulher e como lidar com seu corpo, adquirindo vários códigos de conduta e linguagem relacionados ao comportamento e ao território próprio da travestilidade. Nesse espaço público também são estabelecidos protocolos relacionados à prostituição e à hierarquia que regula o exercício dessa profissão, sendo que é comum que as travestis mais velhas e experientes estabeleçam regras de conduta a serem respeitadas (Rodrigues & Pires, 2013).

Além de perpassarem pelas questões de gênero, há muitos outros aspectos sociais que influenciam e determinam o modo de vida das travestis. Elas são submetidas a processos de exclusão desde a infância por manifestarem gestos e trejeitos que fazem com que sejam identificadas como anormais, por exibirem comportamentos que não se enquadram no funcionamento social desejado, ou seja, no que é estabelecido como padrão pela cultura sexista e patriarcal. Uma das consequências da não obediência aos ditames da cisgeneridade é que elas frequentemente são submetidas à violência e expulsas de casa, da escola, do trabalho, o que as impulsiona a irem ao encontro das travestis mais experientes em busca de amparo e aceitação. Nessas travestis mais experientes elas buscam encontrar uma fonte de apoio e proteção, e também o senso de pertencimento a uma comunidade, como resposta ao desamparo vivenciado em um contexto de exclusão social e negligência. Devido às dificuldades de obter qualificação profissional, em consequência da baixa escolaridade, e aos preconceitos que sofrem, muitas travestis se veem obrigadas a recorrer à prostituição para sobreviverem e custearem as modificações corporais. As intervenções no corpo são frequentemente improvisadas e em condições precárias, em esquemas arriscados e clandestinos, por vezes com implantação de silicone industrial e outros procedimentos – que elas buscam não apenas com finalidade estética, mas sobretudo identitária – sem contarem com o suporte de ambientes apropriados, profissionais e políticas de saúde (Lerri, Romão, Santos, & Lara, 2017; Lima, 2014).

A velhice pode ser considerada uma construção social, uma vez que esse campo é recoberto pela produção de significados e representações sobre o modo como e quando as pessoas devem se definir como velhas, como devem se comportar segundo as expectativas sociais alocadas a essa etapa do ciclo vital, além de questões específicas relativas à construção e reconstrução da identidade – no caso das travestis, principalmente, a identidade feminina (Barros, 1998; Motta, 1998).

No Brasil, as travestis nem mesmo são consideradas cidadãs de segunda categoria. Estão alocadas na vala comum daquelas pessoas de existência precária que, durante sua vida produtiva, não constituíram mão de obra capacitada nem contribuíram com a previdência social. Esse quadro ganha proporções ainda mais preocupantes quando se considera o abandono do Estado em relação à própria velhice no país, especialmente das camadas populares, com a ausência de amparo da seguridade social e de programas sociais. Essa situação se agrava com o lugar que a sociedade atribui aos velhos pobres em uma sociedade de classe. Os idosos costumam ser estigmatizados por serem lentos e dependentes, rígidos e inflexíveis, metódicos e meticulosos. Especialmente se são pobres, não só são desvalorizados como negligenciados socialmente e desprezados pelo governo (Siqueira, 2004).

O Brasil vive um processo de transição demográfica. O número de idosos tem aumentado nas últimas décadas, uma vez que as taxas de mortalidade e natalidade têm diminuído gradualmente. A proporção crescente de indivíduos idosos está alterando o perfil demográfico e epidemiológico, o que faz com que sejam considerados pelo Estado como indesejáveis geradores de despesas, devido aos gastos com previdência, aposentadoria e o sistema de saúde (Antunes, 2010). O descaso do governo com esse segmento da população se torna mais evidente quando se trata da população travesti idosa, que é negligenciada e defenestrada das estatísticas oficiais por serem “invisíveis” – na verdade, elas são invisibilizadas. Por esse motivo, “estudar a velhice travesti é procurar saber qual o impacto que as marcas físicas do envelhecimento têm sobre um corpo cuidadosamente construído ao longo da vida para ser

sempre jovem e lucrativo” (Antunes, 2010, p.13). Complementando Antunes, consideramos importante investigar não apenas as marcas físicas como as psicológicas, causadas pelas experiências crônicas de exclusão e negligência.

A expectativa de vida de uma travesti no país é de 35 anos, segundo dados encontrados no *site* do Senado Federal. Esse indicador por si só mostra o quão difícil é, para essa população, sobreviver até a faixa etária na qual será considerada idosa. De acordo com o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº 10741 de 1 de Outubro de 2003), essa fase da vida começa a partir dos 60 anos, o que é quase o dobro da expectativa de vida dessa população, contrastando com a expectativa de vida da população cisgênera no país, 76,6 anos (Brasil, 2019a). As travestis que chegam à velhice são realmente “verdadeiras sobreviventes”, como as denomina Antunes (2010) em seu livro *Travestis envelhecem?*

Há escassez de investigações que focalizem a perspectiva do processo de envelhecimento da população travesti. Considerando essas perspectivas, é importante conhecer as vivências das travestis idosas para subsidiar estratégias que visem a promover saúde integral e definir prioridades e necessidades para a implementação de políticas públicas que as amparem na velhice. Essas políticas inclusive devem atuar durante todas as etapas do ciclo vital, de modo que se possa não apenas aumentar sua expectativa de vida, como sua qualidade de envelhecimento (Antunes, 2010). Com base nessas considerações, este estudo tem por objetivo investigar as percepções e vivências das travestis sobre seu envelhecimento.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo fundamentado na abordagem de pesquisa qualitativa. Analisar as vivências do envelhecimento de travestis possibilita a compreensão do processo de afirmação e significação das experiências vividas a partir de suas percepções, valores e expectativas, componentes relevantes em pesquisas qualitativas, segundo Minayo (2008).

PARTICIPANTES

Participaram do estudo três travestis.

(a) Fênix, 63 anos, aposentada, que se autoidentifica como mulher parda, travesti e heterossexual. A participante declarou ser espírita não praticante e é procedente do interior do estado de Minas Gerais. Em relação à classe econômica, a participante foi classificada na categoria D-E, o estrato mais baixo na hierarquia social, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).

(b) Tita, 64 anos, afastada, que se autoidentifica como mulher branca, travesti e heterossexual. Declarou ser candomblecista praticante e é procedente da capital do estado do Rio de Janeiro. Em relação à classe econômica, a participante está situada na categoria B2, segundo o CCEB, o que equivale à classe média.

(c) Muzana, 64 anos, agente de saída, que se autoidentifica como mulher parda, travesti e heterossexual. Declarou ser católica praticante e é procedente do interior do estado de Minas Gerais. Em relação à classe econômica, a participante foi classificada na categoria C2, de acordo com o CCEB.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: (a) Roteiro de entrevista semidirigida, (b) Formulário de Dados Sociodemográficos, (c) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).

Inicialmente, foi aplicado o roteiro de entrevista semidirigida, a partir da formulação da questão norteadora: “Conte-me como foi o momento de sua vida em que você começou a perceber que estava envelhecendo”. A entrevista teve como foco explorar as vivências e percepções acerca da velhice e do próprio corpo. Ao longo da entrevista,

algumas questões de aprofundamento foram formuladas a fim de estimular as participantes a abordarem assuntos relacionados a satisfação com a vida e suas perspectivas de futuro, os cuidados com a saúde, a vida afetiva e social. Esse procedimento foi adotado para promover um contexto semelhante a uma conversa informal, possibilitando o incremento de questões adicionais com a intenção de esclarecer alguns pontos ou para retomar o rumo da entrevista, caso as participantes mostrassem dificuldades de aprofundar suas reflexões (Boni & Quaresma, 2005). O roteiro foi formulado a partir de revisão da literatura, com base em estudos que trataram do tema e a partir da contribuição dos pesquisadores do laboratório de pesquisa.

As participantes também responderam ao Formulário de Dados Sociodemográficos, que possibilitou caracterizar a situação social e econômica, como nível de escolaridade, posse de itens de conforto doméstico e acesso a recursos sociais. O CCEB foi incluído nesse formulário por ser um instrumento de acesso livre, padronizado e desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP) (Brasil, 2019b) para classificação econômica. Esses dados foram utilizados neste estudo com o único objetivo de caracterizar a posição social, econômica e educacional das participantes.

PROCEDIMENTOS

Uma participante do estudo foi identificada a partir de indicação do Centro de Referência à População LGBT de Belo Horizonte, MG. Essa participante aceitou colaborar com a pesquisa e, ao final, indicou potenciais colaboradoras que se enquadravam no perfil definido pela pesquisa. O contato inicial com as participantes se deu por meio de mensagens de texto por meio do aplicativo *WhatsApp*. A pesquisadora se apresentava e discorria brevemente sobre o estudo, seus objetivos, cuidados éticos e instrumentos a serem utilizados, convidando para colaborar com a pesquisa. As entrevistas foram realizadas presencialmente na casa das participantes, que residiam na cidade de Belo Horizonte.

Foram realizadas quatro entrevistas (uma das participantes foi entrevistada durante dois encontros). A coleta de dados foi iniciada após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas tiveram duração média de 53 minutos, mas os encontros e a interação com as participantes no campo de pesquisa foi muito além e tiveram duração média de três horas. Os registros foram relatados em um diário de campo. Os dados foram coletados em local reservado e com condições que asseguravam a privacidade e o conforto psicológico do participante. As entrevistas foram iniciadas com a apresentação do TCLE, seguida da aplicação do roteiro de entrevista semidirigida e do Formulário de Dados Sociodemográficos.

As entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra e literalmente, resultando em 75 páginas A4, fonte *Times New Roman 12*, espaçamento 1,5. Finalizada as transcrições, realizou-se uma primeira leitura exaustiva do *corpus* de pesquisa, como primeiro passo da estratégia de análise temática reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006). Segundo essas autoras, devem ser seguidas algumas etapas para a definição das categorias construídas a partir da análise do material. As categorias devem ser alinhadas à questão de pesquisa, podendo estar presentes em apenas parte dos dados ou no todo, e de forma mais direta ou indireta, não sendo necessária sua incidência em todo o conjunto das entrevistas.

As categorias foram definidas pela pesquisadora e pelo orientador do estudo seguindo os seis passos da análise temática indutiva recomendados por Braun e Clarke (2006). O primeiro consistiu na transcrição integral, leitura e releitura exaustiva dos dados, para que houvesse uma familiarização/habituação e um apanhado inicial de ideias acerca das temáticas que emergiram das falas das participantes. Foram destacados nesta etapa para análise um total de 232 excertos de fala.

O segundo passo foi transformar as características mais relevantes desses dados em palavras que correspondiam a uma ideia ou conceituação sobre determinado assunto, e que guardassem relação com o objetivo do estudo. Em seguida, foram identificados temas sugeridos por essas palavras/frases, reunindo-as e formando subcategorias potenciais. Vencida essa etapa, foi realizada uma revisão das categorias e subcategorias elaboradas até esse momento da análise a fim de conferir sua pertinência em relação aos dados categorizados. Por fim, foram definidas as categorias e subcategorias que serviram como suporte para as análises realizadas a partir do diálogo com os estudos disponíveis na literatura.

DISPOSIÇÕES ÉTICAS

Em relação às exigências éticas para as pesquisas envolvendo seres humanos, o desenvolvimento deste estudo foi amparado na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que apresenta as normas éticas que regulam os estudos envolvendo seres humanos (Brasil, 2012). Em conformidade com a legislação vigente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CAEE 19114719.3.0000.5407). Os nomes próprios mencionados neste estudo são fictícios e foram escolhidos pelas participantes ao final da entrevista, de modo a preservar o anonimato e proteger o sigilo em torno das informações fornecidas, em conformidade com o disposto na referida Resolução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EIXOS TEMÁTICOS

A partir da análise temática foi possível construir seis eixos temáticos. Cada eixo permite compreender como as participantes vivenciam e percebem o processo de envelhecimento, mostrando os significados atribuídos a essa etapa do desenvolvimento, os desafios enfrentados e as barreiras e facilidades encontradas. A seguir, serão apresentados os eixos temáticos delineados e suas respectivas análises.

PERCEPÇÃO POSITIVA DO ENVELHECER

Essa categoria engloba as experiências e autopercepções positivas sobre o envelhecimento, mostrando como as participantes lidam com as questões do envelhecer, o que esperam dessa etapa da vida, como elas são vistas pela sociedade e pelas travestis mais novas. A categoria foi dividida em subcategorias: Transformações na vivência da temporalidade; Aceitação do envelhecimento; Perceber-se sendo referência para as travestis mais novas; Orgulho de ter sobrevivido e perceber que está viva.

Foram mencionados os sentimentos relacionados ao fato de terem sobrevivido, de estarem vivas e lúcidas em uma idade tão avançada, uma verdadeira conquista para elas. Assim, ao alcançarem essa etapa da vida, sentem-se orgulhosas e vitoriosas, pois conseguiram superar barreiras que pareciam intransponíveis e vencer adversidades. Mesmo tendo vivido uma vida sob constante vigilância e violência, não apenas o preconceito sofrido por serem travestis, mas pelo fato de a própria cultura cultuar a juventude e discriminar os velhos (Antunes, 2010; Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017; Santos et al., 2019b).

Eu estou viva, eu venci a ditadura, eu venci o HIV-Aids, eu venci a prostituição, eu estou aqui!
(Fênix, 63 anos, Entrevista 1)

Rodrigues e Pires (2013) constataram que as travestis não veem a prostituição como uma forma de degradação e exploração sexual, mas como um meio de subsistência, uma ocupação que dá bem mais dinheiro do que um emprego regular. Além disso, o sexo comercial também é percebido como um meio de autoafirmação de atratividade, tendo, portanto, relevância para elevar a autoestima. Compreender a relação entre atratividade e trabalho sexual é importante porque tem ela tem desdobramentos na constituição subjetiva. As travestis que se prostituem tendem a se considerar “velhas” quando não conseguem se prostituir mais, devido à competição com as mais jovens, que são mais procuradas e valorizadas pelos clientes no mercado sexual (Antunes, 2010). A cultura travesti é uma cultura individualista e jovem, na qual a beleza e a atratividade física são cultuadas (Rodrigues & Pires, 2013).

Tita contou que se sente gratificada por se perceber como uma pessoa reconhecida pelas “meninas mais novas” como alguém que pode oferecer apoio, ajudar no que for necessário sobre questões da vida e da travestilidade.

Eu não diria como uma mãe, diria mais como uma referência. Não digo mãe, mas como uma referência, como se fosse um porto seguro, né, alguém para quem elas podem ligar quando precisam conversar, essas coisas (Tita, 64 anos).

Fênix justificou a escolha desse pseudônimo, retirado da mitologia grega – a ave que renasce das cinzas, símbolo de resiliência - para ser referenciada nesta pesquisa devido ao sentimento que tem de “ser uma sobrevivente da vida”.

PERCEPÇÃO NEGATIVA DO ENVELHECER

Essa categoria engloba as experiências e autopercepções negativas sobre o processo de envelhecimento. Foram agrupados os relatos que evidenciam a estigmatização sofrida pelo fato de serem travestis, o sentimento de solidão, as consequências sociais do envelhecer em um país de jovens, a autoidentificação, o processo de “destransição” que algumas travestis passam quando envelhecem e como se sentem em relação aos desafios próprios dessa etapa de desenvolvimento. A categoria foi dividida em subcategorias: Desafios específicos sentidos pela idosa travesti; Ritmo acelerado do envelhecer; Medo da solidão; O “peso” da idade; Ter de se “destransicionar”; Desrespeito ao direito à aposentadoria na velhice; Continuar sendo alvo de preconceito, discriminação e estigmatização; Consequências das perdas e rupturas de vínculos durante a vida.

Nesse eixo temático foi identificada a fala que deu título à pesquisa: “A gente envelhece muito mais rápido, a gente começa a envelhecer no momento que a gente é expulsa de casa!” (Tita, 64 anos). Nesse excerto de fala nota-se a violência das experiências de exclusão, que aparecem reiteradamente no discurso das três colaboradoras. Os dados corroboram o que é apontado de forma recorrente pela literatura: a família de origem é a primeira fonte de violência e exclusão (Alexandre & Santos, 2019; Galli, Vieira, Giami, & Santos, 2013).

Outra questão que merece destaque, nessa categoria, é a “destransição”, isto é, a supressão das características corporais e comportamentais que identificam a travesti com o gênero feminino. Esse fenômeno decorre da busca de ser aceita pelo meio social durante a velhice, principalmente no ambiente familiar e em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI).

Você começou a envelhecer, passou dos 40 [...], até tem que se desmontar pra poder estar perto da família, né, que a família não quer. Ela aceita dentro de casa, mas só aceita como era antes, então tem que se desmontar (Tita, 64 anos).

O “destransicionar” está presente no discurso das três participantes. Uma delas, Muzana, de 64 anos, passou por esse processo e relatou, com ar resignado, que se cansou de “estar no truque”. Nota-se uma tentativa de “colocar panos quentes”, isso é minimizar a crítica à sociedade intolerante. A despeito disso, esse fenômeno deve ser visto como de fato ele é: mais uma violência simbólica contra a existência da travesti, que tem de se resignar a um novo processo de apagamento e se submeter às pressões sociais para buscar um certo conforto e poder assim vivenciar seu envelhecer com alguma tranquilidade e dignidade.

MUDANÇAS NO MODO DE VIVENCIAR A TRAVESTILIDADE AO SE TORNAR UMA TRAVESTI IDOSA

Essa categoria diz respeito ao modo como as participantes vivenciam a travestilidade na velhice. Agrupa os relatos acerca dos sentimentos e significados da velhice. Foram elaboradas as seguintes subcategorias: Poder estar em paz com sua aparência física/ter passabilidade; Sentindo-se “mais mulher”; Inspirando-se em modelos de feminilidade; Juventude e beleza determinam o valor social do corpo travesti; Sentindo-se usada e abusada pelo discurso científico.

Nessa categoria observou-se também uma resignificação da beleza e a percepção de que os anos avançados trouxeram maior respeito por parte das pessoas.

Comparada com toda a minha vida de juventude, agora sou muito mais mulher, muito mais respeitada como mulher hoje, depois da terceira idade (Fênix, 63 anos, Entrevista 2).

Por outro lado, o envelhecimento também foi associado à perda irreversível da atratividade e dos encantos valorizados no corpo travesti, levando à sua invisibilização.

Ela [a travesti] só é bem vista quando ela é novinha, quando ela é bonita, quando está na esquina toda perfumada (Tita, 64 anos).

Segundo Antunes (2010), “estudar a velhice travesti é procurar saber qual o impacto que as marcas físicas do envelhecimento têm sobre um corpo cuidadosamente construído ao longo da vida para ser sempre jovem e lucrativo” (p.13). Para as travestis, o marco da velhice, ao mesmo tempo que é considerada um trunfo e símbolo de *status*, por ser difícil alcançar essa etapa da vida devido aos constantes obstáculos, barreiras e percalços enfrentados ao longo do desenvolvimento, também é vista como sinônimo de incapacidade, inutilidade e solidão, pois se veem forçadas a parar de trabalhar devido às mudanças que ocorrem no corpo (Lima, 2014).

A associação da velhice à ideia de incapacitação e inutilidade é uma questão cultural (Lima, 2014). A cultura brasileira tem o costume de valorizar o que é novo e o que é jovem, ao mesmo tempo que desqualifica e desvaloriza suas próprias tradições, o que se reflete no enorme descaso com que a sociedade trata seus velhos (Debert, 2000). No contexto particular de vida travesti, adiciona-se uma pressão social que advém do mercado de consumo que exige alto investimento financeiro para a manutenção do corpo jovem e sexualmente atraente. Além de exalar juventude e vitalidade, o corpo idealizado culturalmente deve ser continuamente modelado por procedimentos estéticos, como plástica e técnicas rejuvenescedoras, como lipoescultura e harmonização facial, alimentação equilibrada e atividade física regular, procedimentos aos quais a maior parte da população brasileira não tem acesso (Costa, 2013; Santos et al. 2019a).

REVENDO SUA TRAJETÓRIA DE VIDA: ENVELHECER E TEMPORALIDADE

Nessa categoria foram agrupadas narrativas sobre as vivências da juventude, os relacionamentos familiares e amorosos, os estudos e a presença ou ausência da religião na vida das colaboradoras. Foram elaboradas as seguintes subcategorias: A dor da rejeição familiar; Trajetória de luta por direitos e respeito; Relacionamentos amorosos; Religiosidade; Educação formal; Satisfação com a vida atual.

Apareceram, com destaque, as vivências comuns das participantes durante o período sombrio da ditadura militar, que no Brasil durou 21 anos (1964-1985), entrelaçadas com a opressão vivida devido à intolerância familiar, que culminou com a expulsão de casa pelo fato de serem travestis.

Naquela época [da ditadura militar], quando prendiam a gente, falavam que preferiam mexer com quadrilha de banco do que mexer com travesti. A gente escondia lâmina [de aparelho de barbear] na boca pra passar na vistoria. Quando jogavam a gente na cela, a gente se cortava e passava a lâmina pras outras se cortarem também, pra gente poder sair da cadeia. Os policiais viam a gente toda ensanguentada, o chão... humilhavam a gente, jogavam pimenta nos cortes dos nossos corpos e mandavam a gente pro [hospital] João XXIII. Lá davam ponto e soltavam nós (Muzana, 64 anos).

[...] então, fui criada mais por meus irmãos e por minhas irmãs, mas passado o tempo elas foi casando, e os meus cunhado não me aceitava dentro de casa (Muzana, 64 anos).

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Essa categoria temática abrange relatos sobre as condições de saúde das participantes, com questões que exploravam se elas enfrentam algum problema de saúde, se fazem uso de medicação, se fazem acompanhamento médico, como é o acesso a tratamentos de saúde, sobre o uso de hormônios, se elas acham que esse uso impacta

na velhice e sobre o uso de substâncias psicoativas. Foram elaboradas as subcategorias: Doenças crônicas; Acesso aos serviços de saúde; Hormonização; Comportamentos nocivos à saúde; Autopercepção de saúde; Necessidade de receber um cuidado diferenciado.

Nesse eixo temático vale destacar a observação de relatos referentes ao uso abusivo de substâncias na juventude e as vivências da utilização dos serviços de saúde.

Fora o hormônio, tinha os comprimidos que a gente tomava, tinha os moderador de apetite com bebida alcoólica pra trabalhar na rua, aí começamos a viciar na droga pra trabalhar (Muzana, 64 anos).

Simões (2004, p.422) reflete criticamente sobre a construção da “ideia romântica da queda” das funções vitais, do envelhecer como degradação física e psicológica, como perda de potência vital e decrepitude, uma vez que a cultura contemporânea valoriza “a infância e a juventude como pontos altos da vida”, o que faz com que a velhice seja marcada pela “busca frustrada de recuperação dos valores” atribuídos à juventude. Travestis, além de lidarem com o declínio físico e cognitivo intrínseco à velhice, têm de lidar com sua construção corporal que envolve gênero e transformações esculpidas no corpo desde a adolescência. Na velhice aparecem suas consequências tardias, na forma de complicações de saúde devido às aplicações indiscriminadas de hormônios e silicone industrial. Assim, o envelhecer travesti também é permeado pelas consequências dos maltratos, das negligências e violências físicas acumuladas durante toda a vida, além da negligência do Estado, que ignora sua existência e não implementa políticas públicas condizentes com suas necessidades particulares.

Mas há um outro lado do envelhecer que é visto como positivo, ao possibilitar à travesti ganhar respeitabilidade em sua comunidade, ao ser percebida como uma “senhora de idade”.

Pra mim agora é muito fácil porque eu sou uma pessoa muito conhecida, né, dificilmente que eu chego no hospital que não tem dois enfermeiro que me conhece, uma assistente social, psicólogo, aí fica mais fácil pra mim, mas também tem muito lugar que eu já me esbarrei com o preconceito (Tita, 64 anos).

POLÍTICAS PÚBLICAS

Nessa categoria foram reunidas as narrativas sobre as percepções e experiências das participantes com ILPI, o acesso à moradia e a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a população trans idosa. Foram elaboradas as subcategorias: Direito ao nome social; Necessidade de políticas específicas para a idosa travesti; ILPI; Acesso à moradia.

Em relação à questão das ILPIs e do reconhecimento da necessidade de políticas públicas específicas para essa população, destacam-se as falas de Fênix e Muzana.

Não dá certo colocar travestis idosas em ILPI, não é fácil convencer a população jovem, adulta, para a aceitação desses corpos transicionados. Imagina você trabalhar a cabeça de uma mulher idosa de 60, 65 anos, para aceitação de uma mulher que não tem vagina permanecer no mesmo espaço que ela. Nem os familiares nem essas usuárias vão aceitar (Fênix, 63 anos, Entrevista 1).

Nós precisa de mais política pública pras trans antiga. As novinha têm tudo o que precisam, elas conseguem tudo que precisam (Muzana, 64 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de amadurecer e alcançar o envelhecer torna-se uma questão de sobrevivência para as travestis, pois a expectativa de vida dessa população é baixa e elas dificilmente passam da terceira década. Poucas

alcançam a etapa da velhice devido às condições precárias de vida e à falta de amparo social e familiar. Elas vivem uma existência confinada e sob constante tensão e atos de violência, subjugadas por diversas formas de opressão. Seus corpos são marcados pela violência da própria cultura, que cultua a juventude e a descartabilidade dos corpos que envelhecem, e pela violência social, devido à violação sistemática de seus direitos de cidadania e às consequências tóxicas da transfobia e do preconceito quanto à identidade de gênero em desconformidade com o padrão cisnormativo. Esses agravos afetam sua saúde e bem-estar psicológico.

As participantes deste estudo mostram que têm uma clara consciência de serem sobreviventes de uma história de opressão e exclusão social. Sentem-se remanescentes de um grupo extremamente vulnerável da população, uma vez que a expectativa da população trans no Brasil é de 35 anos e elas praticamente dobraram essa expectativa. Como exemplos vivos de resistência, elas se orgulham de representarem a memória de um tempo de grandes embates pelo direito à existência. Sentem que são vencedoras, pois vivenciaram uma trajetória de vida permeada por inúmeras adversidades, foram submetidas à rejeição familiar, à expulsão de casa em idade precoce, à busca da sobrevivência nas duras condições da prostituição de rua, à exposição à epidemia do HIV a partir dos anos 1980, às perseguições e prisões arbitrárias, aos múltiplos ataques e desrespeito aos seus direitos. Desse modo, se percebem como testemunhas vivas de uma história que precisa ser contada para as gerações mais novas.

É preciso viver para contar ao outro, dar seu testemunho, forjar um significado maior e coletivo para o que foi vivido no âmbito de uma história singular. Narrar a dor e o sofrimento é uma maneira de fazer da memória uma peça de resistência (Lerri et al., 2017). Também se percebeu que uma nova relação com o conceito de beleza foi estabelecida, já que é uma população que tradicionalmente cultua a beleza corporal e a entende muitas vezes como meio de sobrevivência e de acesso à subsistência material (Benedetti, 2005; Pelucio, 2005; Rocon, Zamboni, Sodré, Rodrigues, & Roseiro, 2017). O desamparo social devido à insegurança financeira e à falta de acesso à moradia e às ILPIs, além do direito negado à aposentadoria à maioria das travestis são questões que também apareceram nos relatos, associadas a um persistente sentimento de solidão, além do medo de não terem a quem recorrer se vierem a se tornar dependentes.

As participantes significaram positivamente o fato de viverem consigo mesmas e conseguirem preservar sua autonomia. Com o avanço da idade sentem que estão mais em paz com sua aparência física, além de se sentirem mais respeitadas (Fênix: “mais mulher”) ao vivenciarem a velhice. Outro dado que apareceu nas entrevistas e é merecedor de reflexão é a “destransição” a que algumas travestis são submetidas após envelhecerem, para serem aceitas em seu ambiente familiar, instituições de acolhimento para idosos e serviços de saúde.

Em síntese, este estudo evidenciou que a velhice travesti é permeada por diversas e complexas questões que envolvem a última etapa do desenvolvimento humano, na intersecção com a identidade de gênero. Destaca-se a necessidade de criação e disponibilização de políticas públicas específicas para essa população que também envelhece, para a promoção de qualidade de vida e preservação de condições de vida digna no processo de envelhecimento.

REFERÊNCIAS

- Alexandre, V., & Santos, M. A. (2019). Experiência conjugal de casal cis-trans: contribuições ao estudo da transconjugalidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(n.spe 3), e228629, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228629>
- Antunes, P. P. S., (2010) *Travestis envelhecem?*. Dissertação de mestrado em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Benedetti, M. R. (2005) *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bento, B., (2008) *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Butler, J. P.,(2003) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

- Bortolozzi, R. M. (2015). *A arte transformista brasileira: Rotas para uma genealogia decolonial*. In: *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 123-134. Recuperado em 10 de junho de 2021, em: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-bortolozzi>.
- Brasil (1996). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 23 de junho de 2019. http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html
- Brasil (2016). Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Recuperado em 22 de junho de 2019. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Brasil (2019a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Recuperado em 10 de abril de 2019, em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>
- Brasil (2019b). Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil 2019. Recuperado em 21 novembro 2019. <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=886>
- Brasil (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos, 2020 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Costa, C. G. H. (2013). *Travestilidades: incursões sobre envelhecimento a partir das trajetórias de vida de travestis da cidade do Recife*. Dissertação de Mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Debert, G., & Goldstein, D. M. (2000). *Políticas do corpo e o curso da vida*. São Paulo: Sumaré.
- Galli, R. A., Vieira, E. M., Giami, A., & Santos, M. A. (2013). Corpos mutantes, mulheres intrigantes: Transexualidade e cirurgia de redesignação sexual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 447-457. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000400011>
- Jayme, J. G. (2001). *Travestis, transformistas, drag-queens, transexuais: Personagens e máscaras no cotidiano de Belo Horizonte e Lisboa*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNICAMP. Campinas, SP.
- Lerri, M. R., Romão, A. P. M. S., Santos, M. A., & Lara, L. A. S. (2017). Transsexual people's experiences of childhood, adolescence, and adulthood: Understanding their stories. *Journal of Sexual Medicine*, 14(12), e383-e384. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2017.10.050>
- Lima, P. V. S. F. (2014). Considerações sobre o envelhecimento de gays, lésbicas e travestis. In *III Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual, e Direitos Humanos* (Anais Eletrônicos). Vitória, ES.
- Martínez-Guzmán, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2017). Prácticas discursivas y violencia simbólica hacia la comunidad LGBT en espacios universitarios. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(Suppl. 1), 367-375. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>
- Motta, F. M. (1998). *Velha é a vozinha: Identidade feminina na velhice*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa qualitativa em saúde* (11. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, F. N. A. (2017). Gênero, cultura e o dispositivo da transexualidade: A formação da identidade travesti no Brasil. *Darandina Revisteletrônica*, Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFJF, 10(1).

- Patrício, M. C. (2002). *Travestismo: Mobilidade e construção de identidades em Campina Grande*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social da Programa de Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Pelúcio, L. (2005) “*Toda quebrada na plástica*”: *Corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas*. *Revista de Antropologia Social*, 6(1-2), 97-112.
- Rocon, P. C., Zamboni, J., Sodré, F., Rodrigues, A., & Roseiro, M. C. F. B. (2017). (Trans)formações corporais: Reflexões sobre saúde e beleza. *Saúde e Sociedade*, 26(2), 521-532. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017171907>
- Rodrigues, R. & Pires, A. P. (2013). Travestite: The construction of being. In *Coming-out for LGBT Psychology in the current international scenario* (pp. 352-357). Portugal: University of Beira Interior.
- Santos, M. A., Oliveira, V. H., Peres, R. S., Risk, E. N., Leonidas, C., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2019a). Corpo, saúde e sociedade de consumo: A construção social do corpo saudável. *Saúde & Sociedade*, 28(3), 239-252. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902019170035>
- Santos, M. A., Souza, R. S., Lara, L. A. S., Risk, E. N., Oliveira, W. A., Alexandre, V., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2019a). Transexualidade, ordem médica e política de saúde: controle normativo do processo transexualizador no Brasil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 3-19. <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p03>
- Scott, J. (1990). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2), 5-20.
- Simões, J. A. (2004). *Homossexualidade masculina e curso da vida: Pensando idades e identidades sexuais*. In A. Piscitelli, M. F. Gregori, & S. Carrara (Orgs.), *Sexualidade e saberes: Convenções e fronteiras* (pp. 415-447). Rio de Janeiro: Garamond.
- Siqueira, M. S. (2004). *Sou senhora: Um estudo antropológico sobre travestis na velhice*. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

INCELS E MASCULINIDADES ON-LINE: A MISOGINIA NA REDE BRASILEIRA

INCELS AND ONLINE MASCULINITIES: MISOGYNY IN THE BRAZILIAN NETWORK

André Villela de Souza Lima Santos, FFCLRP-USP, Brasil, andvillela@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos, FFCLRP-USP, Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Este estudo teórico-reflexivo tem como objetivo problematizar de que modo discursos misóginos e antifeministas são produzidos e disseminados em plataformas digitais, nas quais essas formações discursivas se materializam na contemporaneidade engendrando novos termos e práticas discursivas que convergem no sentido do reforço da dominação masculina. Na construção do percurso teórico-reflexivo nos pautamos no enfoque da masculinidade hegemônica, a partir do construto teorizado por Connell (2005), que abrange padrões de saberes e práticas que perpetuam o domínio masculino sobre o feminino, cristalizando uma determinada “maneira mais honrada de se ser homem”. No itinerário teórico empreendido tomamos como referência a obra fundante do conceito de masculinidade hegemônica, *Masculinities*, publicada originalmente em 1993, como marco teórico inspirador e produtivo para fundamentar nossas análises sobre masculinidades em ambientes *on-line*.

Nas últimas décadas, os processos de produção, distribuição e consumo transformaram-se radicalmente, na medida em que o conhecimento e a informação assumiram lugar de centralidade na sociedade capitalista. O conhecimento ocupa um lugar estratégico na transição de uma sociedade baseada na apropriação e exploração de recursos físicos, como matérias-primas, *commodities*, força de trabalho, equipamentos e instalações, para uma organização social fundada em informação e conhecimento, o acesso à informação e ao conhecimento científico e técnico sempre foi valorizado como elemento relevante para o funcionamento do sistema capitalista de produção, porém, foi no decorrer das últimas décadas esses elementos assumiram protagonismo. A passagem para essa posição axial é uma resposta ao movimento recente de reordenamento e expansão do capital, que ficaria conhecido como globalização.

Segundo Lawson (2018, p.3), no início da era digital havia uma esperança compartilhada por muitos de que “os espaços digitais proviriam uma utopia livre de desigualdades onde as subjetividades flexionadas por raça, gênero, sexualidade, habilidade e classe poderiam ser fluidas ou totalmente apagadas”. Entretanto, essa atmosfera otimista logo se dissiparia, dando lugar a uma visão bem menos edificante. De fato, o que se viu foi que as formas arraigadas de constituição das subjetividades não apenas persistiram ao se transladarem para o ambiente *on-line*, como acentuaram-se as desigualdades e iniquidades que estruturam os relacionamentos e as trocas inter-humanas no cenário contemporâneo.

Para compreendermos como a visão otimista sobre a difusão de tecnologias digitais, aliada à esperança de emancipação de minorias, foi perdendo vigor desde os primórdios da socialização *on-line*, devemos examinar o contexto histórico, social e cultural no qual essas tecnologias surgiram e prosperaram, embora Castells (2011) afirme que a comunicação mediada pela internet ainda é um fenômeno novo demais para ser compreendido academicamente, devido à impossibilidade de termos o necessário distanciamento histórico para podermos analisar seus desdobramentos.

A internet, tal como a conhecemos atualmente, diferencia-se radicalmente daquele dispositivo precursor que nasceu no final do século XX até o início do século atual. Batizada de *Web 2.0* por Tim O’Reilly, fundador da O’Reilly Media, editora que produz livros e conteúdo para a internet, a rede mundial de computadores na versão 2.0 se caracteriza pelo caráter colaborativo, “[...] um ambiente informacional que, por meio de serviços e tecnologias disponibilizados na internet, propicia interações sociais” (Araya & Vidotti, 2010, p. 34). Ou seja, mais do que romper

com a internet em sua forma anterior (*Web 1.0*), a *Web 2.0* intensifica as características da predecessora. Tal internet forneceu ferramentas “alternativas a *mass media*, uma vez que se descentralizava a produção de conteúdos e se criava uma conectividade mais direta entre emissão e recepção desses conteúdos” (Ferreira, Roseiro, & Santiago, 2016, p. 124).

A onipresença da internet em praticamente todos os âmbitos da vida cotidiana no século XXI tem implicações não apenas para os diversos setores que compõem a organização social, como também desencadeia impactos substanciais para a constituição das subjetividades no contemporâneo. Ao se inserir e “navegar” no ciberespaço, o sujeito pode viver a ilusão de que é capaz de construir, desconstruir e reconstruir o mundo, ainda que virtualmente, de acordo com seu desejo. A tecnologia digital cria e alimenta a ilusão de que o usuário tem controle total sobre processos de produção e disseminação de informações com um simples clique com a ponta dos dedos. Essa crença onipotente coloca em nossas vistas uma venda – véu ideológico – que turva nossa percepção e nos impede de ver o quanto, na verdade, somos controlados o tempo todo pela lógica invisível dos algoritmos manipulados por grandes corporações comerciais.

Vivemos uma ampliação e expansão considerável das possibilidades de interação, reforçando a crença de que é possível superar os limites de tempo e espaço no mundo virtual. No bojo dessas transformações que marcam a “condição pós-moderna”, as subjetividades estão implicadas na criação e reconstrução de nexos de sentidos e significados que não precisam obedecer aos limites de tempo e espaço aos quais está sujeita a realidade *off-line*, mas que nem por isso são menos reais. Ao longo de sua popularização, a internet não só deu continuidade às condições que perpetuam as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo, como também foi capaz de revelar e amplificar comportamentos preconceituosos, discriminatórios e mesmo criminosos com muito maior ênfase do que acontecia no mundo *off-line*. O anonimato promovido pela rede coincide, não à toa, com o nascimento da internet, onde grupos de extrema direita, a partir dos anos 1980, viram uma chance de desenvolverem redes de *websites* destinados à disseminação de conteúdos violentos, racistas, xenofóbicos, misóginos, homofóbicos e transfóbicos, muitos dos quais sob clara inspiração do ideário neofascista, enquanto que a maioria da população ainda sequer tinha acesso maciço à comunicação digital.

A ESFERA MASCULINA: A CULTURA FALOCÊNTRICA CAMINHA TRÔPEGA NA CORDA BAMBA

A misoginia, enquanto discurso, e suas manifestações têm origem em passado imemorial (Vickery, 2018). O que teria, então, de particular a misoginia *on-line*? Segundo Álvares (2017, p. 103), a arquitetura da internet permite a aproximação entre a misoginia e “uma cultura neoliberal de performance hiper-sexualizada da feminilidade, a qual atravessa em particular as redes sociais e reifica os significantes de diferença de gênero.” A incorporação da internet, prossegue a autora, facilita a perpetração de atos de violência sob o manto protetor do anonimato. Além das atividades anônimas, como nota Ging (2019), o caráter “incorpóreo” das interações permite que comportamentos que via de regra não passariam despercebidos no mundo *off-line* dificilmente possam ser esquadrihados e regulados no ambiente virtual.

Essa espécie de “ágora” da era digital, altamente capilarizada e descentrada, muitas vezes é instrumentalizada como um espaço de confrontos e polarizações, servindo para disseminar pensamentos tóxicos e sedimentar discursos de ódio, voltados especialmente contra minorias injustamente estigmatizadas e historicamente subjugadas. Embora as subjugações baseadas no gênero não sejam exclusivas da internet, as possibilidades de fluidez das identidades, além do obscurecimento dos corpos, do aparente esmaecimento da assimetria produzida pela hierarquia socioeconômica e da sensação de impunidade, permitem um alcance muito maior na internet do que fora dela. A rede potencializa certas formações discursivas, ao mesmo tempo em que apaga outras, e consente algumas falas, enquanto silencia outras.

O caráter hipermasculino que determinados ambientes virtuais podem assumir na rede foi nomeado com um neologismo: *manosphere*, isso é, a esfera masculina (Van Valkenburgh, 2018). Essa esfera falocêntrica é composta por *sites*, *fóruns*, comunidades de redes sociais ou aplicativos cujo tema subjacente é a masculinidade exacerbada, mesmo que tais plataformas tenham finalidades distintas e abriguem públicos heterogêneos. Embora

as comunidades que proliferam nessas veredas virtuais sejam associadas à propagação de ódio virtual (*cyberhate*), é difícil demarcar claramente uma linha divisória que permita diferenciar onde termina a violência do mundo físico e começa a violência virtual.

Van Valkenburgh (2018) menciona o caso de Eliot Rodger, um jovem estadunidense que alcançou notoriedade em 2014 por cometer um atentado na Universidade da Califórnia, que resultou no assassinato brutal de seis pessoas. O massacre foi seguido de suicídio. Rodger (2014) deixou um manifesto no qual alegava que diversos *sites* da *manosphere* “confirmaram muitas das teorias que eu tinha sobre o quão más e degeneradas são as mulheres” (Van Valkenburgh, 2018, p. 2). Dessa maneira, havia um fiapo de motivação “racional” para *justificar* o morticínio, imputando a formação daquela pilha de cadáveres à presumida *maldade* intrínseca às mulheres. Esse mesmo tipo de justificativa delirante, guardadas as devidas proporções, alimenta uma linha de raciocínio, igualmente ancorado em falsas premissas, que “justifica” os feminicídios generalizados que proliferam na sociedade brasileira.

Quando olhamos para a forma como o sexismo *on-line* se articula na rede (Drakett et al., 2018), notamos que parte substancial dos *sites* e ambientes virtuais que pertencem à *manosphere* segue a “filosofia” da *Red Pill* (Pílula Vermelha), referência extraída do filme *Matrix* (Silver, Wachowski, & Wachowski, 1999). Na distopia cinematográfica, o herói-protagonista Neo vive em uma realidade simulada (o pressuposto é o de que o mundo, tal qual o conhecemos, não passa de um simulacro, uma grande bolha de ilusão fabricada para parecer real), criada por máquinas com o intuito de se alimentarem da energia produzida pelos seres humanos. Um dia é oferecida uma possibilidade de Neo escapar desse universo ilusório e, portanto, deixar de ser uma peça a mais na engrenagem que alimenta o parasitismo das máquinas. Mas isso exigiria um ato de vontade. Neo deve fazer uma escolha entre duas pílulas, uma azul e uma vermelha. A pílula azul faria com que ele retornasse à sua realidade simulada como se nada houvesse acontecido, e ele poderia seguir adiante com sua vida de alienado sem ter de suportar o fardo de ter consciência de que é um ser escravizado. A pílula vermelha, por outro lado, o faria despertar no mundo real, acedendo a um estado de consciência de que o universo social é, na verdade, um jogo de forças hostil e opressor.

A partir dessa representação cinematográfica, que ganhou notoriedade com o filme *Matrix*, os grupos virtuais adaptaram a ideia da pílula vermelha ao que consideram ser, em sua cartilha ideológica, as “verdades ocultas” a respeito da realidade do mundo. No caso, “tomar” a pílula vermelha significaria se dar conta das verdades inconvenientes do mundo, principalmente no que diz respeito a uma suposta “lavagem cerebral” que os movimentos feministas teriam empreendido nas sociedades ocidentais. Evidentemente, esta é uma visão persecutória que revela um modo de funcionamento esquizoparanoide, parte de um movimento mais amplo e disseminado pela rede onde as teorias conspiratórias proliferam com desenvoltura e vivacidade, ganhando ares de autenticidade por serem insistentemente reiteradas.

Pertencer a um desses grupos virtuais daria ao usuário a “senha” que abre a porta de acesso a essa outra dimensão, que até então permanecia invisível, ou melhor, propositalmente escamoteada do acesso da maioria das pessoas. Mas nesse ponto uma pergunta se impõe: o que justificaria o fato de que esses homens se sentem injustiçados pelo que eles identificam como sendo os mecanismos de exclusão social, o que os conduz facilmente a uma posição de “vitimizados do gênero”?

É bom lembrar que o clima persecutório também está na base da construção da trama conspiratória do filme. Enquanto *Matrix* mostra uma sociedade escravizada por máquinas hiperinteligentes e ainda mais perversas do que a mente humana é capaz de ser, os seguidores da *Red Pill* acreditam em uma sociedade escravizada pela astúcia das mulheres, não menos pervertidas (Van Valkenburgh, 2018).

Dentre os grupos que adotam a *Red Pill* como forma de clarear seus “pensamentos” e adquirir uma espécie de clarividência, situam-se os *incels*. O termo é derivado do inglês *involuntary celibates* (celibatários involuntários) e designa os homens que se sentem rejeitados por mulheres e acabam assumindo posturas misóginas e atitudes hostis contra elas, utilizando principalmente as comunidades *on-line* para disseminar seu ódio generalizado e purgar seu ressentimento. No território virtual sentem-se fortalecidos em sua vulnerabilidade e usam a proteção conferida pelo anonimato para se movimentarem com desenvoltura, destilarem sua “ira sagrada” e liberarem sua agressividade sem culpa. Ali os *incels* encontram seus pares e por meio de processos identificatórios se reconhecem nas mensagens trocadas como verdades libertadoras.

Nesse universo sombrio, que encontra na internet o meio de cultura ideal para proliferar e conquistar adeptos e estabelecer alianças estratégicas, tem se destacado nos últimos anos o *website* estadunidense *4chan*. Para Nagle (2016), é o principal produtor de conteúdo da “nova Direita”, que tem como característica distintiva a utilização de conteúdo pornográfico de alto teor humilhante e hostil em relação às mulheres. As imagens compartilhadas em associação com os textos costumam despertar curiosidade, excitação sexual e risos cúmplices nos usuários.

A nova Direita, ou *alt-right*, é o termo utilizado para designar o movimento reacionário que alcançou notoriedade após a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos em 2016. Segundo Hawley (2017), embora seja entusiasta do movimento supremacista branco, a nova Direita difere de qualquer movimento racista anterior, pois é atomizado, amorfo, predominantemente *on-line* e majoritariamente anônimo. Por ser *on-line* e assegurar a proteção da identidade dos usuários, frequentemente se percebe a intersecção entre conteúdos que se enquadram na visão de mundo da *alt-right* e a misoginia *on-line*. Em nosso estudo investigamos essa interface, buscando dar visibilidade aos modos como a visão de mundo particular dos *incels* é fartamente abastecida por dispositivos de produção de conteúdo misóginos.

Impulsionado pela dimensão ganglionar da rede, o movimento da misoginia *on-line* tem se disseminado globalmente e com uma velocidade e virulência de uma pandemia, inclusive no Brasil, onde tem encontrado amparo no domínio da extrema direita que se encastelou no governo central desde 2019. A *manosphere* brasileira é ainda um tanto quanto difusa e incipiente, porém tem se expandido extraordinariamente nos últimos anos, particularmente com a ascensão da ideologia autoritária e dos ataques antidemocráticos às instituições brasileiras. Esse incremento pode ser facilmente observado nas redes sociais mais difundidas, como o *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e, notadamente, os *chans*.

Entre as características definidoras dos *chans* podemos identificar o visual rústico das páginas, que à primeira vista pode parecer confuso e tosco, o que até certo ponto é intencional, denotando a pouca preocupação com a usabilidade (Antonio, 2013). Afinal, homens que se orgulham de personificarem um ideal de masculinidade primitiva sentem-se mais confortáveis quando usam *sites* pobremente desenhados, reforçando propositalmente sua precariedade material. Além disso, os *chans* não exigem cadastro de seus usuários para submissão de conteúdo (*posts*), o que torna o anonimato de seus participantes quase absoluto. Ademais, os *chans* permitem uma quantidade limitada de conteúdo simultâneo em seu domínio, excluindo automaticamente os conteúdos mais antigos, o que exacerba o caráter efêmero que configura sua dinâmica e incrementa a sensação de segurança pessoal e até mesmo de impunidade.

Os *chans* são normalmente divididos por canais temáticos e qualquer usuário pode inserir um novo tópico de discussão. Geralmente, cada canal possui suas regras próprias para garantir uma melhor organização, evitando que um canal sobre culinária, por exemplo, exiba questionamentos sobre aeromodelismo. Para que haja o mínimo de ordem, alguns usuários mais ativos e de confiança são eleitos os moderadores do tópico (Antonio, 2013, p. 42).

Na maioria dos *chans* é possível encontrar canais temáticos semelhantes, como espaços dedicados a *animes* (desenhos animados japoneses), música, humor, política, pornografia e suas inúmeras sub-variedades, configurando um cardápio de opções em que o usuário pode navegar.

PÍLULA VERMELHA, CULTURA GINOCÊNTRICA E OS ÚLTIMOS “VERDADEIROS ROMÂNTICOS”

Ging (2019) define o já desgastado termo “masculinidade tóxica” como uma tendência masculina à competição e dominação agressiva de outros indivíduos. Empregamos essa expressão para indicar a vulgarização do conceito, que perdeu sua definição mais rigorosa por ter se popularizado em demasia. Nagle (2016) rebate essa definição simplificadora, alegando que homens, tais como os usuários dos *chans*, compartilham marcado interesse

por pornografia envolvendo travestis, discussões sobre bissexualidade, relatos que algumas vezes extrapolam uma ideia rígida e estereotipada de masculinidade tradicional, embora ainda sustentem, paradoxalmente, um discurso misógino e conservador. Investigar as motivações que amparam esse paradoxo desponta como um caminho promissor a ser explorado.

Não é difícil encontrar evidências que fundamentam esse argumento. Em dois dos principais *chans* brasileiros, o *1500chan* (<https://1500chan.org/>, recuperado em 20, maio, 2021) e o *Favelachan* (<https://favelachan.org/>, recuperado em 20, maio, 2021) podemos encontrar os seguintes canais /tr/ - Neomulheres e /tr Pintos Femininos, respectivamente (as duas letras que antecedem os nomes dos canais indicam uma espécie de sigla-senha que facilita a utilização do *site*), ambos repletos de fotos e vídeos pornográficos performados por corpos travestis. Na concepção de masculinidade veiculada e reificada nos referidos *sites*, há uma objetificação do corpo travesti e uma relação obsessiva com a ambiguidade sexual representada pela configuração anatômica da genitália. Além da linguagem pornográfica, dos termos chulos e do vocabulário de baixo calão, que aproximam as expressões da sexualidade à ideia de sujeira, dejetos e imundície, os *incels* dão forte ênfase aos *videogames* e compartilham vídeos de “pegadinhas” e *memes*, o que de imediato suscita a questão: podemos identificar uma masculinidade tradicional nesses atributos? Autoras(es), como Nagle (2016), apostam que não.

Em outras palavras: seria o *incel* um caso particular de masculinidade hegemônica, exagerando nas tintas da masculinidade tóxica? Não há consenso na literatura em relação a essa questão. Em todo caso, nos posicionamos a favor desse argumento, nos alinhando a autores como Ging (2019) e Nagle (2016), que consideram que sim, o fenômeno *incel* pode ser percebido como um caso particular de masculinidade hegemônica. É verdade que os *incels* exibem traços “subalternos” e até rejeitam a masculinidade “tradicional”, porém ainda assim usufruem dos privilégios masculinos e, assim, contribuem para perpetuar o domínio sobre as mulheres no contexto *on-line*.

Nagle (2016) problematiza o uso do conceito de “masculinidade hegemônica” para descrever esse fenômeno, ao afirmar que interpretar a misoginia *on-line* como mais uma de suas manifestações seria totalmente descabido, uma vez que Connell (2005), ao descrever o construto em seu livro *Masculinities*, argumenta que as palavras “*nerd*” e “*geek*” são identificadas como atributos de masculinidades subalternas. De fato, os próprios homens usuários dos *chans* se posicionam de forma explicitamente contrária à masculinidade hegemônica (os machos *alfa*) ao preferirem se autointitular *betas*. Por outro lado, as masculinidades que se veem como subalternas e excluídas dos relacionamentos amorosos, e de toda uma gramática social-afetiva, são as mesmas que instauram um regime de dominação e exclusão no ambiente *on-line*. É dessa aparente contradição que emerge o conceito de “masculinidade híbrida” (Connell, 2005; Ging, 2019), que sustenta a possibilidade de as masculinidades se apropriarem de características tidas como subalternas em relação à masculinidade hegemônica, mas garantindo ainda a dominação em oposição às mulheres.

Ging (2019) identifica com clareza a hibridez das masculinidades nos *chans* e *sites* dedicados à *Red Pill*. Ou seja, ao mesmo tempo em que se afastam – e até condenam – da masculinidade idealizada, as masculinidades híbridas usufruem dos privilégios masculinos enquanto mantêm intacta a opressão e subjugação milenar das mulheres.

Convém mencionar um dos pilares da “filosofia” *Red Pill*, que tomou forma no *blog* intitulado *The Rational Male*. Este é um dos 80.000 *sites* mais acessados em todo o mundo. O título do *blog* deu origem ao livro homônimo (Tomassi, 2013), que em julho de 2021 constava no catálogo da *Amazon* como o 2430º livro mais vendido da plataforma, sendo o décimo segundo na categoria *Dating*, isso é, relacionamentos. O livro já chegou ao Brasil sob o título “O MACHO RACIONAL: Como evitar as armadilhas do Imperativo Feminino, preservar sua masculinidade e assumir o controle de seus relacionamentos” (Tomassi, 2013). A primeira parte do título é propositalmente grafado em caixa alta, simbolizando o desejo masculino de ter proeminência e ser reconhecido por sua “macheza” e “racionalidade”. Na plataforma *Amazon* brasileira, em sua versão portuguesa o livro ocupa o 51º lugar no *ranking* dos livros mais vendidos na categoria *Estudos sobre a mulher, política e ciências sociais*. Cento e doze pessoas tinham avaliado o livro até maio de 2020 e, destes, 83% lhe atribuíram a nota máxima (cinco estrelas). A sinopse do livro, disponibilizada no próprio *site* (Tomassi, 2013), porém sem autoria creditada, é uma vertiginosa e delirante escrita que naturaliza não apenas os gêneros, como também os comportamentos culturalmente associados, e ainda apresenta uma enfática defesa redigida em tom panfletário (como de resto todo o livro) pelo próprio autor.

Homens heterossexuais: vocês foram enganados por toda sua vida. Nossa cultura ginocêntrica colocou as mulheres em um pedestal, idealizadas de um modo que sufocou a análise racional de sua natureza. [...] Pois bem, hora de uma dose cavalariça de pílula vermelha. Eis algumas verdades chocantes: Mulheres não se importam nem um pouco com os sacrifícios que um homem faz por elas. Se o marido vai para uma guerra e é derrotado e morto, ela se casa com um dos soldados do exército vencedor.

A estratégia de culpabilizar as mulheres – englobadas no que o autor chama de “cultura ginocêntrica” – pelas mazelas do mundo parece retomar o mito edênico de Eva, a primeira mulher, que enganou Adão e subverteu a ordem divina de não experimentar do fruto da árvore do conhecimento. Em contraposição à imagem implacável de astuciosa, vil e aproveitadora, que é projetada nas mulheres ao longo dos séculos, os homens são delineados como seres puros e ingênuos, os últimos inocentes na face da terra, os “verdadeiros românticos”.

Os homens são os verdadeiros românticos. Por sua natureza descartável, eles são mais propensos ao idealismo, a se entregar a um propósito. Mulheres, na realidade, são oportunistas. Por serem o lado preservado, elas sempre vão procurar otimizar suas possibilidades. Reprimir seus interesses sexuais não faz você parecer mais confiável para uma mulher. Na verdade, essa atitude diminui suas chances de conseguir alguma intimidade. Músculos contam mais do que “bom humor” e “personalidade” para conquistar uma mulher jovem e gostosa. Isso não é futilidade, é instinto evolutivo.

No excerto apresentado percebemos uma tentativa de demonstrar uma cadeia de causalidade baseada em premissas não só frágeis como falsas, evocando uma suposta malícia inerente à “natureza” das mulheres (o “dom de iludir”) que, conseqüentemente, as tornaria inclinadas a se sentirem atraídas pelo homem com compleição atlética, corpo musculoso, em detrimento de homens com personalidade refinada, interessantes e bem-humorados. A proeminência discursiva da compleição física avantajada, vagamente inspirada na tradição apolínea, é identificada como um traço imprescindível para o homem ser valorizado e os escritos da *manosphere* não deixam que reste margem para dúvidas em relação à importância atribuída à dotação física. No excerto a seguir, nota-se de forma mais incisiva a defesa intransigente que o autor da sinopse faz de Rollo Tomassi, chegando a negar seu ódio às mulheres, propondo em seu lugar uma “versão alternativa” de que ele seria apenas “impiedosamente sincero”.

Não existe “mística feminina”. Mulheres são mais racionais do que gostaríamos de admitir. É preciso deixar claro que o autor da bíblia da pílula vermelha não é misógino. Ele até se declara pró-casamento no meio do livro. Rollo Tomassi é apenas impiedosamente sincero sobre a natureza feminina. Tal como alguém precisa ser para salvar os outros de um estado de autoengano. Leitura obrigatória.

Tais afirmações, embora traduzam uma argumentação empobrecida, encontram ecos perceptíveis não apenas nos sites da *Manosphere*, como também nas avaliações escritas pelos leitores da obra no próprio site da Amazon. Vinte e dois comentários, todos positivos, haviam sido postados até maio de 2020 com elogios à capacidade de “abrir a mente” do homem frente às manipulações femininas, ou a coragem de ser politicamente incorreto ao apresentar “verdades difíceis de engolir, porém inegáveis”. Cabe notar que, dos perfis avaliadores que exibiam nome próprio, todos eram masculinos.

VIOLÊNCIA (IR)RACIONAL E OUTRAS MANIFESTAÇÕES CONTUNDENTES DE MOVIMENTOS ANTIVIDA

O livro de Tomassi (2013) auxilia o usuário não iniciado a decodificar os obscuros termos tão recorrentes e onipresentes na *manosphere*, tais como o conceito de “muro”. O “muro” seria, nas palavras de Tomassi, uma espécie

de limiar pelo qual as mulheres passariam a adquirirem uma percepção de si superestimada, isto é, mais valorizada do que elas seriam na realidade. Essa sobrevalorização evidenciaria uma hipertrofia da autoestima feminina, e seria uma discrepância entre a percepção de si no “mercado sexual” e o real “valor atribuído” de fato a elas pelos homens. O autor afirma que a passagem por esse limiar pode gerar a sensação de amargura na mulher, incitando-a a se contentar com um “macho beta”, isso é, o homem desprovido de características “alfa” como a personalidade dominadora, racional e lógica, que é capaz de resistir à sedução e não se render às emoções, além de ser naturalmente dotado de proeminência em sua compleição física.

A violência pode ser entendida como toda forma de imposição colocada em prática com a finalidade de se sobrepujar e assujeitar o outro, de modo a obter homogeneidade, isso é, a supressão da diferença; a violência nega radicalmente a diferença e busca restringir as formas criativas e livres de se viver (Jenkins, 2017). Não é difícil encontrar a violência latente (por vezes, explícita) nos pensamentos inspirados na *Red Pill*, que enrijecem as fronteiras arbitrárias que separam o masculino do feminino, reforçando o binarismo de gênero e intensificando a dicotomia eu *versus* outro. Nesse modelo binário e estereotipado, o conceito de mulher, como mencionado anteriormente, apresenta qualidades pré-definidas que se aproximam da mesquinhez, ganância, astúcia, frieza e oportunismo. Jenkins afirma que, frequentemente, a violência masculina, seja de matriz individual ou coletiva, é exercida em nome de um ideal, como autodefesa frente a uma suposta ameaça ou desrespeito presumido, direcionada a um “outro” que é percebido como encarnação do mal, um agente perigoso que ameaça desestabilizar o legado patriarcal e questionar privilégios naturalizados ao longo de séculos de dominação masculina. Esse argumento justifica “racionalmente” os atos de barbárie, como os feminicídios e crimes de ódio perpetrados por homens.

É comum encontrarmos no discurso *incel* termos altamente depreciativos, como o inacreditável “depósito de porra”, para se referir às mulheres nos *chans* brasileiros, ou ainda o neologismo desqualificador “merdalher”, como formas de objetificação feminina com clara conotação misógina. Ou seja, não existem apenas mecanismos de desigualdade de gênero em jogo, mas uma aversão pelo gênero feminino. Segundo Žižek (2015), a violência verbal é o modo último de toda violência humana. Quando se dirige o ódio a um grupo específico, não é o indivíduo real que se odeia, mas sua imagem idealizada, sua dimensão fantasmática, algo que ressoa e ganha sentido justamente ao ser enunciado pela articulação da cadeia significativa nas malhas da linguagem. E por qual motivo a mulher, ou melhor, a dimensão fantasmática da mulher, suscita tamanho ódio em determinados homens? E por qual motivo eles se sentem tão ameaçados pelo gênero feminino? Por que se sentem fracassados, claudicantes, perfidamente enganados e atraídos pelas mulheres?

Se é possível identificar a hegemonia de um discurso misógino nas franjas opacas da *manosphere*, ele pode ser nomeado de discurso *incel*, uma narrativa que reúne, entre suas características axiais, um esboço do que pode ser descrito como uma “economia sexual”. A economia sexual da lógica *incel* segue os mesmos passos do livro de Tomassi (2013), dividindo os homens entre *alfas* e *betas*: os primeiros, desejados pelas mulheres por motivos já referidos, e os *betas*, identificados como fracos e submissos, o que os faz ter menor acesso às mulheres disponíveis no mercado das conquistas sexuais. Essa restrição do acesso é vivida como depreciação do privilégio natural masculino. É, portanto, sentida como uma violação de um direito que, na ordem cultural, é facultado aos homens pelo simples fato de serem homens.

Um homem que esteja no modo de funcionamento *beta* frequentemente se sente exposto às vicissitudes da privação de contato com o “gênero oposto”, o que alimenta a narrativa de que as relações afetivas amorosas, mais especificamente o intercursos sexual, constituem algo que lhes fora tirado injustamente. Por conseguinte, esses *perdedores* sentem que têm um haver acumulado com essas mulheres, que lhes devem a satisfação sexual que lhes fora indevidamente retirada (Witt, 2020). Eles se sentem ridicularizados, dolorosamente inferiorizados e humilhados pelas mulheres. Esses homens, portanto, tem “direito” legítimo à reparação. Devem ser compensados, ressarcidos de algum modo dos danos que as mulheres lhe infligiram. Por absurdo que pareça, entender as manifestações de violência de gênero como resultado da cobrança de uma suposta dívida simbólica pode abrir novos caminhos para que se compreendam os sentidos construídos nas escaramuças do gênero. Vista pelo vértice do sujeito, a violência é uma reação irracional frente ao sentimento de menos-valia, uma tentativa maníaca de restaurar a dignidade fraturada, procurando sair da incômoda posição de sujeito desprezado e inferiorizado. Vista pelo vértice da cultura,

a violência é a forma mais comum de buscar restaurar a lógica do mando patriarcal, ameaçada pelo avanço notável das lutas por emancipação feminina travadas nas últimas décadas.

Witt (2020) reconhece duas características na lógica *incel* da economia sexual, que subsidiam a percepção de que o sexo lhes fora “roubado”: 1- as mulheres teriam direitos demais, liberdades exageradas (aquilo que é denominado, de forma depreciativa, como uma “cultura ginocêntrica”), o que lhes permitiria tirar vantagem dos homens que as desejam, escravizando-os e humilhando-os constantemente, criando assim a desigualdade sexual. 2- Os *alfas* (às vezes chamados de *chads*) seriam responsáveis por “acumular” os recursos sexuais dos corpos femininos. Esse *direito* natural ao sexo faz com que os homens seguidores do discurso *incel* nutram profundo ódio às mulheres, assim como aos homens *alfa*, seus invejados rivais. Esse ressentimento cultivado sedimenta a crença de que as mulheres deveriam ser tratadas como *gado* e seus corpos deveriam ser percebidos como recurso público, “território sem dono”, a que todos os homens teriam pleno direito de usufruir a seu bel prazer. Se, como reza o mito edênico, Eva foi fabricada a partir de uma costela de Adão, então nada mais *natural* do que cobrar da mulher, herdeira da astuciosa Eva, a restituição desse investimento masculino e que o pagamento da dívida mítica se dê na mesma matéria: em carne, osso e sangue.

Se pensarmos o gênero como efeito de performatividade, como propõe Butler (1990/2003), esta noção nos permite contestar as próprias bases ditas naturais do sexo:

O gênero é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser. Para ser bem-sucedida, uma genealogia política das ontologias dos gêneros deverá desconstruir a aparência substantiva do gênero em seus atos constitutivos e localizar e explicar esses atos no interior dos quadros compulsórios estabelecidos pelas várias forças que policiam a sua aparência social (p. 33).

Os atos estilizados que tendem a se repetir exaustivamente até se cristalizarem no decorrer do tempo, produzem a “aparência de uma maneira natural de ser”. O gênero, então, é aparência, fruto de ações reiteradas no contínuo do tempo, embora pareça manifestação de algo substancial. Essa aparência tende a se reproduzir de inúmeras maneiras e com certa persistência ao longo do tempo, o que confere à aparência uma ilusão de substância (Butler, 1990/2003). Como diz o ditado popular: a repetição leva à perfeição. Por esse dispositivo não apenas se reproduz o gênero, como se *faz* gênero, organizando-se em formas e fronteiras mais ou menos estáveis e polarizadas, que são culturalmente convencionadas como masculinas *ou* femininas. Fica evidente a solidez com que o gênero é percebido e vivenciado nos contextos *on-line* supracitados, um fenômeno que extrapola os contornos do discurso especificamente *incel*, mas que pode ser efeito de uma ramificação da *alt-right*, ou seja, o pensamento da nova Direita.

REFERÊNCIAS

Álvares, C. (2017). Pós-feminismo, misoginia *online* e a despolitização do privado. *Media & Jornalismo*, 17(30), 99-110. https://dx.doi.org/10.14195/2183-5462_30_7

Antonio, B. L. C. T. (2013). *Nós somos anonymous: As relações comunicacionais entre o coletivo Anonymous e a mídia* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/4515/1/Bruno%20Luiz%20Cardoso%20Tavares%20Antonio.pdf>

Araya, E. R. M., & Vidotti, S. A. B. G. (2010). *Criação, proteção e uso legal de informação em ambientes da World Wide Web*. São Paulo: Editora Unesp.

- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990).
- Castells, M. (2011). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura* (R. V. Majer, Trad.). São Paulo, SP: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1999)
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. London, United Kingdom: Routledge.
- Drakett, J., Rickett, B., Day, K., & Milnes, K. (2018). Old jokes, new media: Online sexism and constructions of gender in Internet memes. *Feminism & Psychology, 28*(1), 109-127. <https://dx.doi.org/10.1177/0959353517727560>
- Ferreira, S. R. S., Roseiro, M. C. F. B., & Santiago, A. C. (2016). Do lugar de que se fala: Territorialidades discursivas sobre gênero e sexo nas redes. In A. Rodrigues, G. A. Monzeli, & S. R. S. Ferreira (Orgs.), *A política no corpo: Gêneros e sexualidades em disputa* (pp. 123-144). Vitória, ES: EDUFES.
- Ging, D. (2019). Alphas, betas, and incels: Theorizing the masculinities of the manosphere. *Men and Masculinities, 22*(4), 638-657. <https://dx.doi.org/10.1177/1097184x17706401>
- Hawley, G. (2017). *Making sense of the alt-right*. New York, NY: Columbia University Press.
- Jenkins, A. (2017). *Violência e abuso: Uma intervenção ética restaurativa com homens que abusam* (A. Migliavacca, Trad.). Porto Alegre, RS: Centro de Estudos e Práticas Narrativas.
- Lawson, C. E. (2018). Platform vulnerabilities: Harassment and misogyny in the digital attack on Leslie Jones. *Information, Communication & Society, 21*(6), 818-833. <https://dx.doi.org/10.1080/1369118x.2018.1437203>
- Nagle, A. (2016). The new man of 4chan. *The Baffler, (30)*. Retrieved from <http://thebaffler.com/salvos/new-man-4chan-nagle>
- Rodger, E. (2014). My twisted world: The story of Elliot Rodger. Retrieved from <https://assets.documentcloud.org/documents/1173619/rodger-manifesto.pdf>
- Tomassi, R. (2013). *The rational male*. San Diego, CA: Counterflow Media LLC.
- Van Valkenburgh, S. P. (2018). Digesting the Red Pill: Masculinity and neoliberalism in the manosphere. *Men and Masculinities, 24*(1), 84-103. <https://dx.doi.org/10.1177/1097184x18816118>
- Witt, T. (2020). 'If I cannot have it, I will do everything I can to destroy it': The canonization of Elliot Rodger: 'Incel' masculinities, secular sainthood, and justifications of ideological violence. *Social Identities, 26*(5), 675-689. <https://dx.doi.org/10.1080/13504630.2020.1787132>
- Vickery, J. R. (2018). This isn't new: Gender, publics, and the internet. In J. R. Vickery & T. Everbach (Eds.), *Mediating misogyny: Gender, technology, & harassment* (pp. 31-49). London: Palgrave MacMillan.
- Žižek, S. (2015). *Violência: Seis reflexões laterais* (M. S. Pereira, Trad.). Rio de Janeiro: Boitempo.

“O CÂNCER MUDOU MUITO MINHA VIDA, MAS MUDOU ELA TAMBÉM”: O OLHAR DAS PARCEIRAS DE MULHERES LÉSBICAS COM CÂNCER DE MAMA SOBRE AS DECORRÊNCIAS DO TRATAMENTO ONCOLÓGICO¹⁵

“CANCER CHANGED MY LIFE A LOT, BUT IT CHANGED HER TOO”: THE VIEWS OF LESBIAN WOMEN’S PARTNERS WITH BREAST CANCER ON THE AFTERMATH OF ONCOLOGIC TREATMENT

Carolina de Souza, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, carolina2.souza@usp.br

Manoel Antônio dos Santos, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

O diagnóstico e tratamento do câncer de mama desencadeiam mudanças radicais na vida da mulher acometida. As barreiras e dificuldades enfrentadas no longo percurso do tratamento são impõem desafios ao ajustamento psicossocial, pois requerem flexibilidade e adaptações constantes no modo de pensar, agir e responder às repercussões físicas, psíquicas e sociais, o que impacta o convívio pessoal e social (Moura, Silva, Oliveira, & Moura, 2010; Bervian & Girardon-Perlini, 2006). Moura et al. (2010) encontraram sentimentos negativos desencadeados pela percepção física pós-mastectomia e pela falta de apoio e atenção adequada dos profissionais durante a assistência, mas também identificaram sentimentos positivos devido ao conforto espiritual experimentado ao longo do processo. Com o aumento da complexidade dos tratamentos, percebe-se que o enfrentamento das situações adversas foi se tornando um problema cada vez mais desafiador, o que demanda não apenas a atuação dos profissionais de saúde, como também o envolvimento ativo dos familiares, que precisam se envolver em um trabalho conjunto com a equipe, de forma a potencializar diversos modelos de enfrentamento, como o espiritual/religioso (Biffi, 2003).

Estudo investigou o uso dos cuidados de seguimento entre sobreviventes ao câncer de longo prazo, que seguiu um delineamento transversal de base populacional abrangendo 1522 pacientes com câncer de mama, próstata, cólon de útero e câncer ginecológico, com quatro a 14 anos após o diagnóstico. Modelos de regressão multivariada foram utilizados para testar possíveis relações entre o apoio percebido (apoio emocional/informacional e tangível, modelados de forma separada), utilização dos cuidados de acompanhamento nos últimos dois anos e tomada de decisão associada à participação ativa nesses cuidados. Foram identificados fatores clínicos e sociodemográficos associados com o apoio social entre pacientes sobreviventes de longo prazo. Também foram percebidos fatores associados ao apoio identificado. Nenhum tipo de apoio foi relacionado diretamente à utilização de cuidados de acompanhamento, apesar de o estado marital ter sido associado de forma positiva. Os dois tipos de apoio (emocional/informacional e tangível) foram relacionados moderadamente com a tomada de decisão associada com a participação dos pacientes nesses cuidados. Ter recursos financeiros adequados, ser casada(o), ter uma melhor percepção do seu estado de saúde e a história de recorrência do câncer foram fatores relacionados a maior apoio emocional e tangível percebidos (Forsythe et al., 2014).

Ainda que o apoio social percebido possa favorecer a autoeficácia na tomada de decisões no decorrer dos cuidados de acompanhamento ao câncer, Forsythe et al. (2014) concluíram que outros fatores, como a satisfação conjugal, parecem exercer influência sobre o uso dos cuidados de acompanhamento. Assim, sobreviventes ao

¹⁵Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo no. 2016/26212-2.

câncer têm um papel importante na tomada de decisões relacionadas ao tratamento e na coordenação de ações de cuidado essenciais para um adequado seguimento. Assim, concluem os autores, o apoio social e estado marital são fatores relevantes a serem considerados no planejamento da assistência à sobrevivência oncológica.

A possibilidade de rejeição por parte do(a) parceiro(a) é um temor que afeta fortemente algumas mulheres durante o tratamento, em virtude dos efeitos adversos sobre a aparência física. Assim, as mulheres com câncer de mama se tornam muito sensíveis ao comportamento e julgamento dos seus pares (Arroyo & López, 2011). Diante disso foi constatado que as mulheres que receberam apoio por parte de seus cônjuges conseguiram enfrentar melhor todo o tratamento preconizado, parecendo muito otimistas, mesmo com todo o sentimento negativo que pode advir do enfrentamento de uma doença ameaçadora da continuidade da vida (Gasparelo, Sales, Marcon, & Salci, 2010; Cesnik et al., 2013; Cesnik & Santos, 2012). Ficou claro também que foram as mulheres que implementaram mudanças no comportamento sexual por sentirem vergonha de seu companheiro, o que reflete tanto o temor de serem rejeitadas devido ao fato de sofrerem, em certos momentos, diminuição do desejo sexual (Santos, Ford, Santos, & Vieira, 2014; Vieira, Santos, Santos, & Giami, 2014). Algumas mulheres inclusive adquiriram hábitos e costumes que não faziam parte de sua rotina diária, como, por exemplo, dormir de sutiã para não mostrarem aos parceiros íntimos as cicatrizes deixadas pela mastectomia e a ausência da mama ou parte dela (Gasparelo et al., 2010).

Estudos retrospectivos mostram que os companheiros tiveram um papel significativo no enfrentamento dos problemas relacionados à ausência da mama, demonstrando sentimentos de compreensão, amizade, carinho e respeito por suas parceiras, respeitando o tempo que elas necessitavam para se recuperarem e ajudando-as a contornar de forma eficaz os obstáculos impostos pela cirurgia (Gasparelo et al., 2010; Santos et al., 2014; Vieira et al., 2014; Cesnik et al., 2013). Por outro lado, os casais que tentam superar o sofrimento e a dor sozinhos podem atravessar um processo de tratamento e de doença mais difícil. Quando o cônjuge não demonstra engajamento nesse processo e parece não dar o apoio necessário à mulher em sofrimento, essa omissão é vivenciada como uma agressão à companheira, o que pode abalar sua autoestima (Rossi & Santos, 2003). Diante da possibilidade iminente de perdas, inclusive da própria vida, as relações afetivas tendem a adquirir grande proeminência e passam a ser objeto de reflexão, sendo utilizadas no momento da reaproximação com a rotina no pós-tratamento. Poder contar com um relacionamento conjugal de qualidade auxilia a mulher a enxergar e significar sua situação muito além da dor e do sofrimento, restaurando as bases de seu bem-estar e sua qualidade de vida, o que é percebido também pelos cônjuges e filhos (Bervian & Girardon-Perlini, 2006; Oliveira et al., 2013).

Diante dessas evidências, pode-se levantar a seguinte questão de pesquisa: se o estado marital emerge como uma variável tão relevante para o bem-estar psicológico da paciente, isso pode ser generalizado para todas as mulheres, inclusive aquelas que têm orientação homossexual? Os estudos são omissos em relação a esse aspecto, inclusive nas pesquisas com amostras robustas não se encontra indicação clara de que todas as participantes incluídas como casadas ou em união estável têm um parceiro homem, em vez de uma companheira. Inclusive, a pergunta sobre a orientação sexual sequer é incluída pelos profissionais de saúde na consulta de rotina, o que reforça a invisibilização das mulheres lésbicas nos serviços de saúde. Desse modo, nas práticas em saúde os profissionais, sem terem plena consciência desse processo, acabam sustentando o pressuposto de que todas as mulheres assistidas em decorrência do câncer de mama têm uma sexualidade hetero-orientada, além de naturalizarem a crença de que orientações sobre sexualidade não devem ser parte essencial dos cuidados à mulher mastectomizada. De fato, profissionais de saúde que atuam nos serviços de oncologia entendem que o importante é assegurar boas condições para incrementar a sobrevida da mulher (Junqueira, 2014).

Em decorrência disso, pode haver negligência dos aspectos relacionais, ou seja, naturaliza-se também a ideia de que a mulher com câncer de mama tem, necessariamente, um marido, companheiro ou namorado, não se concebendo a possibilidade de ela ser atraída sexualmente por uma outra mulher e ter uma parceira íntima, que também necessitará receber atenção, orientações e cuidados durante o processo de tratamento oncológico. Nesse sentido, há o risco de não-cuidado em relação a uma figura de apoio social fundamental no processo de enfrentamento da mulher acometida por câncer (Carvalho, Calderaro, & Souza, 2013). Com base nesses pressupostos, este estudo tem por objetivo compreender os significados que as parceiras de mulheres lésbicas atribuem ao diagnóstico do câncer de mama.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo-exploratório, de corte transversal. A perspectiva da pesquisa qualitativa busca subsidiar a compreensão de significados, sentidos, vivências, experiências, crenças e representações, valorizando diferentes perspectivas da mulher homossexual acometida, tendo em vista seus aspectos biopsicossociais (Flick, 2009).

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa sete mulheres que se autoidentificam como homossexuais, sendo que quatro haviam recebido diagnóstico de câncer de mama e se submeteram a tratamento oncológico e três eram suas parceiras íntimas, independentemente do tempo de união. As participantes foram localizadas a partir da rede de contatos pessoais da pesquisadora. Houve duas “recusas”: a esposa da participante Nina, que relatou para ela que não gostaria de participar da pesquisa, e outra potencial participante que parou de responder às mensagens e ligações da pesquisadora. As participantes foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: ter idade igual ou superior a 18 anos, ter sido diagnosticada com câncer de mama (no caso das pacientes) ou ser sua parceira afetiva, estar em condições clínicas para conceder a entrevista e aceitar participar. Foram excluídas as mulheres que apresentassem dificuldades acentuadas de compreensão e comunicação que pudessem inviabilizar seu engajamento na entrevista. Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

a) Formulário de Dados Sociodemográficos: Trata-se de um formulário contendo dados sociodemográficos e clínicos.

b) Critério de Classificação Econômica – Critério Brasil (CCEB): Trata-se de um instrumento que tem por propósito caracterizar as participantes em termos de sua posição na pirâmide social (ABEP, 2016).

c) Roteiro de Entrevista Semiestruturado: Foram realizadas entrevistas narrativas episódicas, que segundo Flick (2009) concentram-se na compreensão dos relatos das participantes da pesquisa acerca de fatos, episódios e acontecimentos sobre as consequências e desdobramentos decorrentes do tratamento oncológico, que se mostram relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. O roteiro de entrevista foi desenvolvido a partir de uma revisão sistemática da literatura publicada a temática, conduzida pela pesquisadora, complementado pela experiência do grupo de pesquisa.

PROCEDIMENTO

a) Constituição do *corpus* de pesquisa: A pesquisadora teve acesso às participantes a partir de sua rede de contatos pessoais e indicação de outros pesquisadores vinculados ao laboratório de pesquisa; depois, o recrutamento se deu a partir de indicações de outras mulheres supostamente elegíveis, obtidas junto às participantes (método da “bola de neve”). Também foram utilizadas outras estratégias de busca e acesso a potenciais participantes (contato com grupos LGBTQIA+ e de apoio para mulheres com câncer, bem como hospitais e serviços), a fim de que a amostra pudesse abarcar uma diversidade de pessoas e não ficasse restrita ao grupo social de referência da pesquisadora.

Foram realizadas entrevistas com cada mulher, em separado, à exceção de um casal, Débora e Helena, que compareceram juntas em ambas as entrevistas. Todas as entrevistas foram conduzidas de novembro de 2017 a maio de 2018, em situação face a face e audiogravadas mediante anuência das participantes. A coleta de dados foi

realizada em ambiente preservado. Preliminarmente, a pesquisadora entrou em contato pessoal com as mulheres elegíveis, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando sua colaboração. Com a anuência da paciente, a pesquisadora entrou em contato e agendou um encontro no local de preferência da participante. Nessa ocasião foi agendada a entrevista.

b) Procedimentos utilizados para análise do *corpus*: As entrevistas tiveram duração entre 77 minutos e 331 minutos, sendo posteriormente transcritas e analisadas na perspectiva da análise de conteúdo temático indutivo (Braun & Clark, 2006). Foram realizadas leituras exaustivas do material transcrito, possibilitando a identificação de categorias temáticas e unidades de significado que subsidiaram a interpretação dos dados e a construção dos resultados. Assim, após análise dos dados, os resultados foram sistematizados em categorias temáticas e interpretados com base nos estudos de gênero.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), CAAE nº 65391517.4.0000.5407, seguindo-se os procedimentos éticos de respeito as voluntárias e a instituição, de acordo com a Resolução nº 466/12 sobre pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2012) e do Conselho Federal de Psicologia (nº 016/2000, de 20/12/2000). A participação na pesquisa foi voluntária e as participantes formalizaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Giostri, 2003). Para garantir o anonimato das entrevistadas, os nomes próprios foram substituídos por nomes fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos das participantes. Vale ressaltar que neste estudo será abordada, exclusivamente, a perspectiva das parceiras íntimas das mulheres que tiveram câncer de mama.

Tabela 1. Características sociodemográficas das mulheres com câncer de mama e suas parceiras íntimas.

*EM: Ensino Médio; ES: Ensino Superior

Casal (nomes fictícios)	Idade (anos)	Tempo de união	Situação ocupacional	Escolaridade*	Renda familiar	CCEB**
Débora	37	1 ano	Operadora de produção e <i>bartender</i>	ES Completo	R\$ 3000	B2
Helena	22		Estudante de direito	ES Incompleto (cursando)		
Nina	53	30 anos	Terapeuta ocupacional	ES Completo	***	***
Érika	57		Terapeuta ocupacional	ES Completo		
Yele	38	6 meses	Barbeira	ES Completo	R\$ 2000 a R\$ 3000	B1
Fernanda	43		Química	ES Completo		
Frida	51	13 anos	Oficial administrativa	EM Completo	R\$ 3000 à R\$ 3500	B1
Marília	59		Professora universitária	ES Completo		

**Critério de Classificação Econômica Brasil

***Participantes não informaram

A análise temática permitiu construir os seguintes eixos temáticos: **decorrências do diagnóstico/tratamento da parceira** (que incluiu as subcategorias sentimento de choque, percepção da força da parceira, novo olhar sobre a vida, medos e sexualidade) e **relação com a companheira durante e após o tratamento** (que incluiu as subcategorias agitação, tolerância e companheirismo).

Sobre as **decorrências do diagnóstico e do tratamento do câncer de mama da parceira**, Helena e Marília relataram que o diagnóstico do câncer foi um choque:

[...]. Agora, o novo [câncer], a princípio para mim foi aquele “Meu Deus o que vou fazer?” e agora continua essa com essa “Meu Deus o que vou fazer?”. [...] Então é tudo muito novo para mim [o câncer]. Tipo, o que para ela [Débora] está sendo recorrente, para mim é uma novidade (Helena, 22 anos, namorada da Débora).

Bom, quando eu fiquei sabendo, eu realmente levei um... choque, né? Mas como era um câncer de mama, a gente tem sempre a ideia de que... vai dar tudo certo. [...]. Mas em muitos momentos eu... eu pensei na morte. Né? Em ficar sozinha (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

O câncer é representado socialmente como algo ruim, o que evidencia também um sentimento de desvalorização social, pois a doença altera tanto o biológico como o meio social em que essa mulher vive. Dessa forma, tem-se que o câncer de mama é uma doença que afeta profundamente a pessoa acometida e as que fazem parte de suas relações sociais. Cônjuges relataram que os sentimentos experienciados após o diagnóstico de suas esposas foram: incerteza, choque, raiva, descrença, negação, ansiedade, preocupação, culpa, depressão, perda de controle, medo e isolamento (Catania, Scerri, & Catania, 2019; Neris & Anjos, 2014). Pelas falas de Helena e Marília pode-se pensar que elas sentiram um choque ao não saber como era ver alguém passar por um tratamento de câncer.

Ainda, a parceira relatou que Débora tem muita força para enfrentar o tratamento e que, se fosse com Helena, ela não iria conseguir passar por esta situação:

Ah, eu olho para ela [Débora] e fico pensando da onde que ela tira força. Porque se fosse eu, teria largado o tratamento há um bom tempo. Eu ia tipo soltar as coisas para o lado “ah, eu vou morrer”. Eu não tenho nem metade da força que ela tem para esse tipo de coisa (Helena, 22 anos, namorada da Débora).

É importante lembrar as mulheres de minorias sexuais da sua grande resiliência psicológica e da capacidade de enfrentar e negociar o estigma sexual, o que possivelmente ajudou em um gerenciamento mais efetivo do câncer de mama. Pode-se dizer também que a força das mulheres lésbicas e bissexuais que tiveram esse câncer está no enfrentamento do fatalismo e no cuidado com sua saúde mental (Boehmer, Glickman, Winter, & Clark, 2013, 2014). Parece que Helena consegue enxergar essa força e resiliência em sua namorada.

Fernanda disse que acredita que o câncer muda o sentido da vida da pessoa acometida e que Yele trouxe esse novo olhar também para a vida dela:

[...] E eu acho que o câncer ele muda assim o sentido da vida mesmo na pessoa. E eu acho que ela trouxe muito isso para mim também, que eu sempre fui uma pessoa muito preocupada talvez com o bem-estar das crianças de estar numa boa escola, de estar vestindo, de estar dando o melhor, eu me enfiar no trabalho assim de uma forma muito cega. [...]. E a Yele toda hora “vamos levar os meninos não sei aonde? Vamos com os meninos não sei aonde? Vamos fazer não sei o quê? Vamos tomar um sorvete?” [...] (Fernanda, 43 anos, namorada da Yele).

Encontrar um significado positivo depois de enfrentar o câncer de mama, como uma maior apreciação da vida, pode ser um recurso importante para lidar com a doença e suas dificuldades, e pode levar a um aumento das estratégias de enfrentamento positivas (Drageset, Lindstrøm, & Underlid, 2016; Hamama-Raz, Pat-Horenczyk, Roziner, Perry, & Stemmer, 2019). Parece que Fernanda enxerga esse enfrentamento positivo em Yele.

Marília comentou que durante o tratamento do câncer de Frida ela pensou que a namorada pudesse morrer e, além disso, ela tem medo da recidiva do câncer:

Mas depois que começou a fazer a quimio... Aí a coisa mudou. Aí era assim, é... muito efeito colateral... Muito sofrimento por parte da Frida, muito sofrimento mesmo, e, eu... e nesse momento que eu comecei a ficar nessa... enxergar a morte... muito perto (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

Eu acredito que ela tenha medo da doença voltar, e eu também tenho, tá? Isso a gente conversa de vez em quando, né? [...] Ela recusou a aposentadoria dela, porque ela falou, “Não, se eu aposentar, eu vou ter que sair de licença e eu não vou poder sair tanto tempo, não vou poder ter um tratamento no mesmo-”, então ela tem essa... esse receio das coisas voltarem, né? [...] Eu também, de vez em quando, penso- Procuo não pensar, né? (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

A palavra câncer possui muitos significados e para várias pessoas, sejam elas mulheres acometidas, cônjuges, família, etc., é sinônimo de dor, medo, morte, recidiva, entre outros (Oliveira et al., 2013). Além disso, o medo da recorrência do câncer é algo comum entre os parceiros e parceiras de mulheres que tiveram câncer de mama, sendo que o medo da sobrevivente é afetado pelo medo da recorrência dos(as) cuidadores(as), o que mostra que as intervenções com os(as) cuidadores(as) irão provavelmente beneficiar as pacientes (Boehmer, Tripodis, Bazzi, Winter, & Clark, 2016; Catania et al., 2019). Pelas falas de Marília pode-se perceber que o medo da morte ou da recidiva não atinge apenas as mulheres que tiveram o câncer de mama, mas também as namoradas dessas mulheres.

Marília trouxe também que a questão da sexualidade é afetada após o tratamento do câncer de mama. Já Fernanda, por outro lado, disse que não percebeu dificuldades com relação a essa questão:

[...] Mas a questão sexual... Não tem nem como, sabe? Não tem nem... nem... nem fisiologicamente... não tem, não tem... não tem pique! Não dá, não vai, você entendeu? Então isso... abala, e muito. E ainda abala, porque depois que a Frida começou a fazer o tratamento, que essas questões hormonais, essas questões aí, e teve um... e teve uma libido que foi *bffff [som de algo decaindo]*, você entendeu? Lá pra baixo [...] (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

Com tudo, com tudo, não vi diferença não [com relação à sexualidade]. Ela até comentou que normalmente depois do câncer, as mulheres costumam a não ficar lubrificadas, não excita, né, dá depressão e tal. Mas no caso da Yele é bem diferente. É bem diferente (Fernanda, 43 anos, namorada da Yele).

No estudo de Boehmer, Ozonoff, Timm, Winter e Potter (2014) sobre funcionamento sexual e câncer de mama em mulheres lésbicas e bissexuais, os pesquisadores verificaram que ter um histórico de câncer não explicou o risco de disfunção sexual ou de satisfação sexual. Entretanto, o estado do câncer explicava a frequência sexual, o desejo, a lubrificação, a excitação e a dor. Essas dificuldades de fato foram percebidas por Marília no relacionamento com Frida. Já Fernanda, por outro lado, não percebeu nenhuma diferença nessa questão.

Helena relatou que **depois do tratamento do câncer de mama da parceira** percebeu que Débora tem estado mais agitada. Ela citou uma briga na qual Débora saiu de casa para procurá-la, pois Helena se ausentou um momento para ir ao banheiro:

Igual outro dia a gente tava brigando, ela ligou para a minha amiga, só que ela não queria falar comigo, aí ela começou a tossir, fui na cozinha e peguei água e trouxe a água para ela, ela falou que não queria a água, coloquei a água lá na pia de novo que a gente tem, e voltei para ir no banheiro, aí eu cheguei aqui no quarto, ela não estava, eu só fui fazer xixi e voltei. Falei “ah, ela deve ter ido caminhar” que ela tem uma frescura de caminhar quando ela está brava. E só deitei na cama, ne? Ai do nada minha amiga me liga “Helena, cadê você?”, “tô em casa, ué”, “como assim você tá em casa?”, “tô em casa”, ela falou “a Débora tá lá na rua te procurando”, “como assim me procurando se eu to em casa?” (Helena, 22 anos, namorada da Débora).

Neris e Anjos (2014) também relataram o impacto negativo do adoecimento por câncer de mama sobre o relacionamento conjugal, como conflitos, dificuldade de comunicação do casal e dificuldade de falar sobre o câncer de mama. Parece que Helena percebe os conflitos e a dificuldade de comunicação, pois, durante uma briga, enquanto Débora pensa que Helena saiu e vai procurá-la, Helena pensa que Débora está caminhando.

Marília contou que aprendeu a ser mais tolerante ao longo do tratamento da parceira:

Eu acho que é muito grande, né? Eu acho que o meu é infinitamente menor do que [o sofrimento] dela por estar com a doença, mas, assim, é muito ruim. É um sentimento muito ruim. E eu via que- aí eu trabalhei muito a questão da tolerância. [...]. Eu acho que eu tive que trabalhar bem essa questão da tolerância. Porque Frida já tem uma personalidade muito difícil, né? (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

Ainda, Marília e Fernanda falaram sobre acompanhar suas parceiras em diversos momentos, como durante os momentos de silêncio e durante a realização de exercícios físicos:

[...] E aí, é um sentimento de impotência muito grande, né? Porque é algo que foge de tudo, assim, o que 'cê pode fazer é ficar lá, é estar junto. Às vezes ela amaldiçoava, não sei o que, não sei o que. Eu falava, "Não, não é assim e tal", mas estar junto era... até estar junto quieta, sem falar nada, o silêncio, né? Se comunicar só pelo silêncio, porque não...não...não... [não tem palavra] (Marília, 59 anos, namorada da Frida).

[...] O que eu acompanho é às vezes ela tem dor na prótese, tem que fazer exercício sempre, ela tem que tomar os remédios, então ela tem uma limitação diferenciada. Tudo isso eu vim trazendo, vim adaptando, mas de uma forma muito natural, muito tranquila [...]. Falei "não, agora a gente vai entrar, nós vamos fazer um crossfit, nós vamos fazer uma academia... alguma coisa regular, toda semana, tantas vezes por semana" então esse é um negócio que eu tô me preparando para tar assumindo esse compromisso de horário. É... ai tem os remédios, que não pode esquecer de tomar o remédio [...]. (Fernanda, 43 anos, namorada da Yele).

É extremamente importante para a melhoria física e psicológica das mulheres que tiveram câncer de mama que cônjuges cuidem das esposas nos momentos após a cirurgia e sejam fontes de apoio e compreensão durante os momentos de vulnerabilidade (Inocenti, 2012). Além disso, de acordo com Silva et al. (2012, p. 462) "prestar cuidado significa ouvir, tocar, expressar sentimentos, bem como estar disponível a assistir o ser humano em sua totalidade observando-se a relação corpo e mente". Marília e Fernanda mostraram que as namoradas das mulheres que tiveram câncer também atuam como fonte de apoio e como alguém que presta cuidados para suas parceiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que, para as companheiras/esposas das mulheres acometidas pelo câncer mamário, a doença é significada como algo surpreendente, no sentido de as parceiras jamais terem imaginado que as esposas poderiam ser um dia acometidas pelo câncer de mama, mas também no sentido de ser uma enfermidade tão desafiadora que traz consigo uma nova forma de enxergar o mundo e se posicionar diante dos valores mais básicos da vida. Já os tratamentos são significados como consequências da doença que permitiram algumas transformações dos significados construídos sobre a relação conjugal (as esposas das participantes relatam terem desenvolvido maior tolerância e sentimento de cumplicidade e companheirismo durante o tratamento das parceiras).

As mudanças e adaptações necessárias na rotina do casal fizeram com que elas se reorganizassem a fim de fornecer maior apoio e conforto para as companheiras adoecidas. Todas se mobilizaram para auxiliar as esposas em diferentes tarefas de ordem prática e instrumental, como assepsia de curativos, adaptação do quarto para a mulher acometida se sentir mais confortável, procurar seguir dietas saudáveis e uma rotina de exercícios físicos, organizar jantares e festas para revitalizar o contato das companheiras com suas redes de apoio. As três companheiras entrevistadas perceberam suas famílias de origem como fontes seguras de apoio, foram capazes de identificar tanto

mudanças positivas como negativas nas parceiras e nelas mesmas durante o tratamento do câncer de mama e aprenderam a lidar com as decorrências do tratamento tentando adotar estratégias que pudessem minimizar o sofrimento.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, J. M. G., & López, M. L. D. (2011). Psychological problems derived from mastectomy: A qualitative study. *International Journal of Surgical Oncology*, 132461.
- Bervian, P. I., & Girardon-Perlini, N. M. O. (2006). A família (con)vivendo com a mulher/mãe após a mastectomia. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 52(2) 121-128.
- Biffi, R. G. (2003). *A dinâmica familiar de um grupo de mulheres com câncer de mama*. Tese de doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Boehmer, U., Glickman, M., Winter, M., & Clark, M. A. (2013). Long-term breast cancer survivors' symptoms and morbidity: differences by sexual orientation? *Journal of Cancer Survivorship*, 7, 203-210.
- Boehmer, U., Glickman, M., Winter, M., & Clark, M. A. (2014). Coping and benefit finding among long-term breast cancer survivors of different sexual orientations. *Women & Therapy*, 37, 222-241.
- Boehmer, U., Ozonoff, A., Timm, A., Winter, M., & Potter, J. (2014). After breast cancer: sexual functioning of sexual minority survivors. *The Journal of Sex Research*, 51(6), 681-689.
- Boehmer, U., Tripodis, Y., Bazzi, A. R., Winter, M., & Clark, M. A. (2016). Fear of cancer recurrence in survivor and caregiver dyads: Differences by sexual orientation and how dyad members influence each other. *Journal of Cancer Survivorship*, 10, 802-813.
- Brasil. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. (2016). Critério de Classificação Econômica Brasil 2015. Recuperado em 30 outubro 2016, de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 30 de outubro de 2016, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carvalho, C. S., Calderaro, F., & Souza, S. J. (2013). O dispositivo “saúde de mulheres lésbicas”: (In)visibilidade e direitos. *Revista Psicologia Política*, 13(26), 111-127.
- Catania, A. M., Scerri, C. S., & Catania, G. J. (2019). Men's experience of their partners' breast cancer diagnosis, breast surgery and oncological treatment. *Journal of Clinical Nursing*, 28, 1899-1910.
- Cesnik, V. M., & Santos, M. A. (2012). Mastectomia e sexualidade: Uma revisão integrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 339-349.
- Cesnik, V. M., Vieira, E. M. V., Giami, A., Almeida, A. M., Santos, D. B., & Santos, M. A. (2013). The sexual life of women with breast cancer: Meanings attributed to the diagnosis and its impact on sexuality. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(2), 187-197.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução nº 016 de 20 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos*. Recuperado em 22 de novembro de 2019, de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-010-12.pdf>

- Drageset, S., Lindstrøm, T. C., & Underlid, K. (2016). "I just have to move on": Women's coping experiences and reflections following their first year after primary breast cancer surgery. *European Journal of Oncology Nursing*, 21, 205-211.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3. ed.). (Costa, J. E., Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Forsythe, L. P., Alfano, C. M., Kent, E. E., Weaver, K. E., Bellizzi, K., Arora, N., . . . & Rowland, J. H. (2014). Social support, self-efficacy for decision-making, and follow-up care use in long-term cancer survivors. *Psychooncology*, 23(7), 788-796.
- Gasparelo, C., Sales, C. A., Marcon, S. S., & Salci, M. A. (2010). Percepções de mulheres sobre a repercussão da mastectomia radical em sua vida pessoal e conjugal. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 9(3), 535-542.
- Giostrì, H. T. (2003). Sobre o consentimento informado: Sua história, seu valor. *Jornal Vascular Brasileiro*, 2(3), 267-270.
- Hamama-Raz, Y., Pat-Horenczyk, R., Roziner, I., Perry, S., & Stemmer, S. M. (2019). Can posttraumatic growth after breast cancer promote positive coping? A cross-lagged study. *Psycho-Oncology*, 28, 767-774.
- Inocenti, A. (2012). *A experiência da reconstrução mamária para mulheres com câncer de mama*. Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Junqueira, L. C. U. (2014). *A roteirização da sexualidade por enfermeiras que cuidam de pacientes com câncer de mama*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Moura, F. M. J. S. P., Silva, M. G., Oliveira, S. C., & Moura, L. J. S. P. (2010). Os sentimentos das mulheres pós-mastectomizadas. *Escola Anna Nery*, 14(3), 477-484.
- Neris, R. R., & Anjos, A. C. Y. (2014). Experiência dos cônjuges de mulheres com câncer de mama: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(5), 922-931.
- Oliveira, L. B., Dantas, A. C. L. M., Paiva, J. C., Leite, L. P., Ferreira, P. H. L., & Abreu, T. M. A. (2013). A feminilidade e sexualidade da mulher com câncer de mama. *CATUSSABA – Revista Científica da Escola de Saúde da UnP*, 3(1), 43-53.
- Rossi, L., & Santos, M. A. (2003). Repercussões psicológicas do adoecimento e tratamento em mulheres acometidas pelo câncer de mama. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 32-41.
- Santos, D. B., Ford, N. J., Santos, M., & Vieira, E. M. (2014). Breast cancer and sexuality: The impacts of breast cancer treatment on the sex lives of women in Brazil. *Culture, Health & Sexuality: An International Journal for Research, Intervention and Care*, 16(3), 246-257.
- Silva, S. E. D., Vasconcelos, E. V., Santana, M. E., Araújo, J. S., Valente, T., Oliveira, J. B., Cunha, N. M. F., & Conceição, V. M. (2012). Câncer de mama uma doença temida: Representações sociais de mulheres mastectomizadas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 03(02), 451-463.
- Vieira, E. M., Santos, D. B., Santos, M. A., & Giami, A. (2014). Experience of sexuality after breast cancer: A qualitative study with women in rehabilitation. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(3), 408-414.

O DESENVOLVIMENTO DE UM MATERIAL DIDÁTICO COM ABORDAGEM NÃO HETERONORMATIVA PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

THE DEVELOPMENT OF A TEACHING MATERIAL FOR A NON-HETERONORMATIVE APPROACH TO SEX EDUCATION ON BIOLOGY TEACHING

Bárbara Benati, Universidade de São Paulo, Brasil, barbara.naves@usp.br

INTRODUÇÃO

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

O caráter social, cultural e histórico da Educação Sexual, aqui compreendida como educação para a sexualidade, é tão complexo e relevante quanto seu caráter biológico. E para compreendê-lo é necessário também entender a sexualidade em suas várias faces.

O presente trabalho entende sexualidade seguindo o referencial de Louro (2008), como um processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências socioculturais, que remete ao prazer e à qualidade de vida. Isto é, a sexualidade também passa por um processo de aprendizagem e construção em sociedade, tanto quanto está relacionada à expressão do prazer e à qualidade de vida dos indivíduos (Louro, 2008).

Compreender o caráter fluido e plural da sexualidade é admitir que ela não é mais determinada apenas por caracteres físicos e biológicos, rompendo com as barreiras da binariedade (homem x mulher). Assim, igualmente compreendendo que as relações sexuais, de afeto e/ou prazer entre os seres humanos também podem se dar das mais diversas formas. É apenas partindo deste contexto que o ensino para a sexualidade se torna verdadeiramente representativo e emancipatório para o aluno. Como Louro (2008) explicita “[...] O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (Louro, 2008, p. 21).

Porém, até a proposição dessa abordagem sociocultural da sexualidade, a Educação Sexual como área teve seu histórico marcado por proposições normativas e discriminatórias. No Brasil colônia, por grande influência europeia, a sexualidade era assunto velado e marcado por ideias sexistas. Ao homem, era permitido a relação sexual com suas esposas e o estupro às índias e mulheres negras. À mulher, cabia o papel de submissão ao marido e à religião, mantendo o ato sexual com o exclusivo intuito de reprodução (Ribeiro, 2004; Ribeiro & Bedin, 2010). No século XIX, o discurso religioso foi substituído pelo discurso médico, dando início à abordagem higienista da sexualidade. Dentre as novas normativas propostas pelo conhecimento científico no âmbito da Educação Sexual da época, estavam por exemplo a recategorização da homossexualidade como “pecado” sendo compreendida agora como “doença” (Ribeiro, 2004; Priore, 2011).

As primeiras iniciativas de inserir a Educação Sexual na escola foram iniciadas no séc XX, exclusivamente com o objetivo de promover controle epidemiológico e de natalidade no país, logo, com um viés inteiramente biológico sobre a prática sexual. Bem como, pautadas em proposições repressivas de cunho religioso e por concepções higienistas de saúde pública (Figueiró, 2010; Sfair, Bittar & Lopes, 2015). Nos anos seguintes a discussão no âmbito escolar tentou avançar, porém foi duramente reprimida pela Igreja e, posteriormente, pela ditadura militar (Almeida, 2009; Ribeiro & Bedin, 2010).

Na década de 70, as lutas por direitos civis e políticos se somam às causas feministas, discutindo o direito sobre seus corpos, sexualidade e reprodução (Almeida, 2009). A partir desse momento inúmeras mudanças ocorrem, inicialmente com a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, da implantação da Educação Sexual nos currículos escolares das escolas de 1o e 2o grau, ainda de uma perspectiva médico-biológica (Almeida, 2009).

Em 1983, foi criado o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). A partir disso, a reprodução começou a ser vista como uma decisão individual, vinculada aos direitos civis (Buglione, 2002).

Com os avanços da discussão internacional, impulsionados pelas Conferências de Cairo e Pequim na década de 90, é iniciada uma perspectiva positiva acerca da sexualidade, afirmando a liberdade das pessoas para expressá-la e vivê-la. O sexo deixa de ser visto como algo violento, restrito ao casamento heterossexual e à reprodução (Buglione, 2002). O Brasil é beneficiado por tais discussões, e em 1996 aprova a terceira e mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), originando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998 (Brasil, 1998). Dentre os quais, há um caderno específico para a orientação sexual, contemplando a diversidade da sexualidade, porém ainda com aspectos biologizantes e superficiais em questões de gênero (Abreu, 2015).

Nas últimas duas décadas o país apresentou muitos avanços e retrocessos na discussão e aplicação da Educação Sexual, entretanto, ainda não é possível dizer que ela se consolidou como compulsória e universal, visto que não existem documentos oficiais norteadores que a contemplem em sua integralidade. A Educação Sexual continua sendo ensinada pela perspectiva higienista de prevenção à ISTs, gravidez indesejada e preceitos heteronormativos, restrita às aulas de biologia (Silva, Brancaloni & Oliveira, 2019; Furlanetto, Lauermann, Costa & Marin, 2018). Mais do que um déficit curricular, essa lacuna de conhecimentos pode provocar o aumento de estereótipos relacionados às minorias sexuais, não auxilia no combate às violências de gênero e sexuais, e não é verdadeiramente representativa ao aluno.

URGÊNCIA DO ENSINO NÃO HETERONORMATIVO

Como visto anteriormente, a construção da Educação Sexual enquanto área importante para o desenvolvimento humano só foi possível graças às lutas de minorias sexuais e feministas. O combate às ideias sexistas e discriminatórias acerca da sexualidade não é recente e, apesar de somar anos de luta, ainda enfrenta muitos desafios.

Apesar de ter causado mudanças no paradigma dos gêneros ao propor que “*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”, os pensamentos progressistas de Simone de Beauvoir (1980) ainda estão distantes da mentalidade brasileira do século XXI. A estrutura social patriarcal define estereótipos de gênero desde a infância, reforçando o narcisismo fálico aos considerados “meninos”, e educando “meninas” para esconder, inclusive delas mesmas, seu sexo e tudo o que a ele remete (Nunes, 2005).

A discriminação de gênero e marginalização das minorias sexuais não é um problema recente, tem raízes históricas tão complexas quanto a própria construção da Educação Sexual. Quando a relação sexual é abordada com o exclusivo viés e preocupação da reprodução, é possível perceber a normatização dos sujeitos deste ato como sendo homem e mulher cisgêneros.

O caráter sociocultural e de qualidade de vida da sexualidade não podem ser negligenciados, principalmente quando essa negligência afeta de forma violenta a vivência do aluno. Essa cadeia se transforma em um ciclo vicioso, que aumenta a marginalização dessas minorias, as expõe a situações de risco por privá-las de informações relevantes ao seu contexto e novamente as marginaliza e recrimina (Bortolini, 2015).

“Retomar e produzir registros, memórias e novas histórias onde estejam presentes outras alegrias, sensualidades, coragens e comunidades consiste em um projeto político crítico que demanda tanto a compreensão crítica das normatividades em nossos corpos e identidades de gênero, quanto a sensibilidade para construir estratégias efetivas de enfrentamentos a elas.” (Vergueiro, 2016, p. 57)

Desta forma, faz-se urgente abordagens de ensino que compreendam o histórico sociocultural da sexualidade e da educação sexual (mas não só para elas), promovendo propostas não heteronormativas. O presente trabalho abordará temas de minorias sexuais, usualmente tratados como tabus, a fim de promover maior autonomia aos alunos. Bem como o acesso à informações que contribuem para a formação cidadã das minorias, enquanto detentoras de direitos, e dos agressores, enquanto detentores de deveres sociais.

Segundo Huizinga (1996), existem seis características fundamentais que tornam uma atividade um jogo: o fato de ser livre, praticado voluntariamente, ser visto como a parte da vida real, com uma segmentação própria de tempo, espaço e ordem, possuindo ritmo e harmonia. Os jogos têm a função de desenvolver imaginação e criatividade, beneficiando práticas de leitura, escrita, reflexão, lógica e raciocínio, além de contribuir para o desenvolvimento dos aspectos figurativos do pensamento (Fortuna, 2001).

Neste trabalho, optou-se por seguir a metodologia de *Role-Playing Game* (RPG), por privilegiar a abordagem cooperativa (Jackson, 1994). No RPG cada participante interpreta um papel, imerso em uma história de aventura imaginária pré estabelecida, geralmente narrada por um “mestre”. Este tipo de jogo já é bem utilizado em propostas pedagógicas, e tem boa aceitação entre o público jovem (Klimick & Bettocchi, 2003; Rodrigues, 2004).

Dentre as variantes do RPG é possível encontrar uma versão “solo”, os chamados livros-aventura. Neste modelo a história continua interativa, porém narrada pelo próprio jogador e com poucas variações e rotas alternativas (Schick, 1991). O presente trabalho utilizará o recurso do livro-aventura para conduzir a narrativa da história de forma interativa e pré-estabelecida, com o auxílio de um tabuleiro.

Segundo Grando e Tarouco (2008), há 4 elementos base nos jogos de RPG que os tornam instrumentos potenciais ao ensino, sendo eles: a socialização, a cooperação, a criatividade e a interdisciplinaridade. A socialização, em que os participantes interagem com o mestre/professor para o desenvolvimento da narrativa; a cooperação, visto que para o sucesso de um participante é necessária a ajuda dos outros jogadores; a criatividade, ao se envolverem na história e na personalidade de seu personagem para fazer as melhores escolhas; e a interdisciplinaridade, visto que a narrativa do jogo pode contemplar inúmeras disciplinas, desde que se insiram de forma contextualizada na aventura.

DESENVOLVIMENTO

DESENVOLVENDO O MATERIAL DIDÁTICO

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver um instrumento representativo para o ensino de Educação Sexual, que auxilie a prática pedagógica com alunos do ensino médio e que não aborde o tema exclusivamente por uma perspectiva heteronormativa.

Inicialmente, foi feita uma busca na literatura para identificação de concepções, afirmativas, situações e fatos que evidenciam estigmas sociais acerca da sexualidade, conceitos equivocados ou empecilhos para as práticas de Educação Sexual (Beserra, Torres, Pinheiro, Alves & Barroso, 2011; Russo & Arreguy, 2015; Zanatta, Moraes, Freitas & Brêtas, 2016).

Segundo a terminologia proposta por Vieira e Matsukura (2017), é possível enxergar uma visão predominantemente biológico-centrada e preventiva nas concepções dos professores, e alguns estigmas e tabus reproduzidos entre os jovens estudantes. Desta forma, foram evidenciadas três grandes categorias que agrupam tais concepções, são elas: concepções e fatos ligados à prática pedagógica; concepções que se relacionam ao caráter biológico-preventivo-higienista; concepções que se relacionam à questões socioculturais.

Nas concepções e fatos ligados à prática pedagógica foram encontradas três grandes questões expressas nos trabalhos analisados: aspectos biologizantes presentes nos livros didáticos; a complexidade do tema, que exige muita preparação; e o caráter interdisciplinar ausente na educação sexual.

Nas concepções que se relacionam ao caráter biológico-preventivo-higienista, foram identificadas as seguintes questões: visão médico-higienista ao tratar do tema; redução da sexualidade ao ato sexual para a reprodução; preocupação com a camisinha associada apenas à gravidez; biologização da sexualidade.

Na terceira categoria, concepções que se relacionam à fatores socioculturais, foram encontradas as seguintes questões: percepção sexista de que a proteção é de exclusivo querer do homem; associação pelo “mundo adulto” à

utilização da camisinha com a promiscuidade/incentivo à vida sexual; discussões sobre sexualidade frequentemente relacionada à drogas; início da vida sexual “a qualquer momento”, muitas vezes por pressões sociais; gravidez/anticoncepção como preocupação exclusiva da mulher; constante disponibilidade masculina para o ato sexual como sinônimo de masculinidade; distanciamento do ato sexual como fonte de prazer; conflitos intergeracionais; insatisfação com o corpo e autoestima; falta de protagonismo jovem no assunto.

O jogo foi desenvolvido a partir de tais concepções e situações. A categorização das premissas foi importante para contemplar e priorizar ações que atuem nestes três níveis (pedagógico, biológico-preventivo-higienista e sociocultural). Assim, auxiliando o professor em sua prática pedagógica e promovendo maior amplitude nas discussões sobre sexualidade.

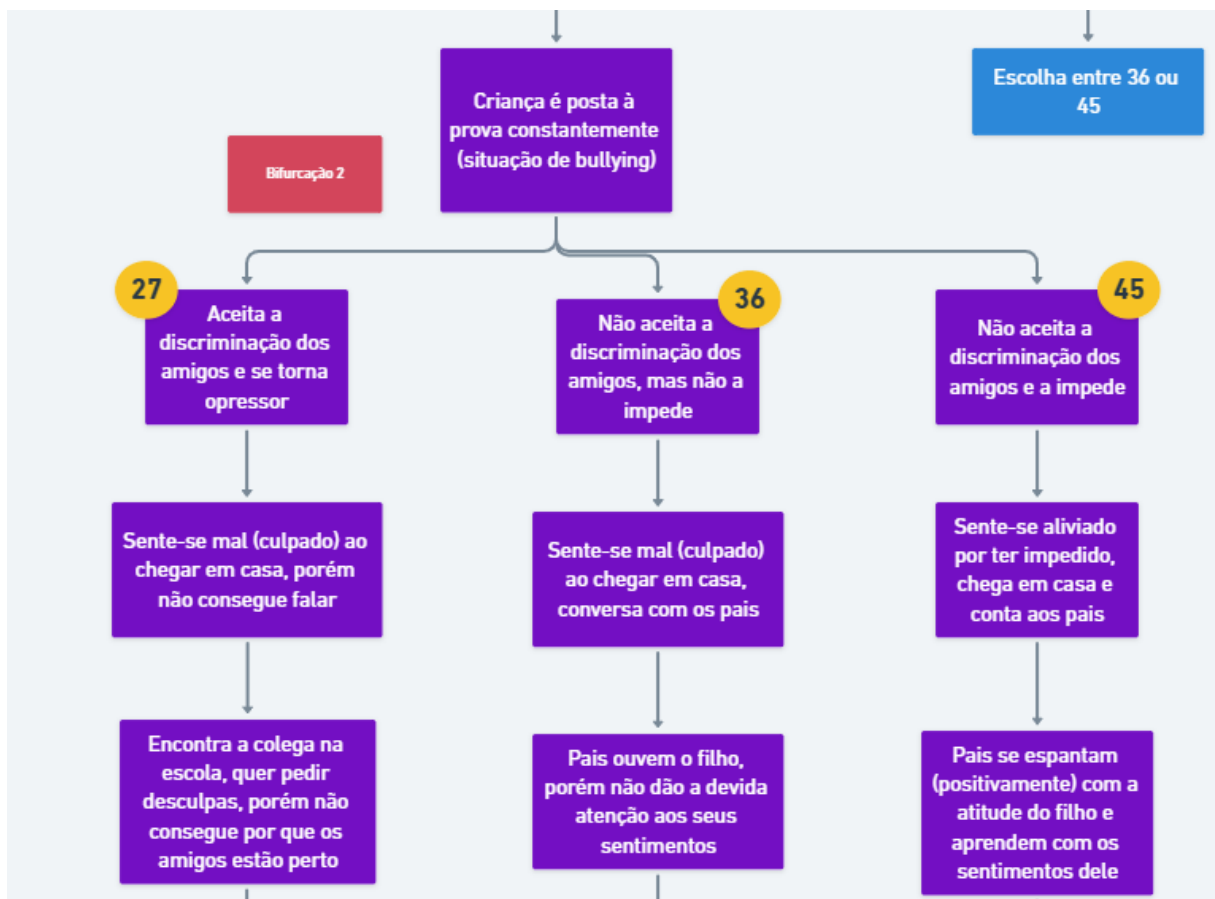
Foi desenvolvido um tabuleiro, seguindo outros jogos como referências visuais, utilizando ferramentas de design gráfico (Figura 1). O tabuleiro poderá ser guiado por um livro-aventura, a fim de proporcionar maior interatividade e imersão dos alunos. O livro-aventura foi desenvolvido a partir de uma história base, com um objetivo claro para o vencedor. A partir deste objetivo foi elaborado um fluxograma, utilizando a ferramenta online *Whimsical*, contendo os principais marcos da história e para quais segmentações eles poderiam levar o aluno, como ilustrado na Figura 2.

Cada ramificação deste fluxograma consiste em um ponto de conflito, no qual o aluno será levado a tomar uma decisão sobre qual caminho seguir. É importante ressaltar que no fluxograma foram colocados marcos do enredo para fins de organização da história, porém no livro-aventura o enredo é desenvolvido a fim de criar uma narrativa interessante ao aluno.

Figura 1. Projeto virtual do tabuleiro do jogo.



Figura 2. Trecho do fluxograma que organiza os principais eventos do enredo.



Após a finalização do fluxograma, foi desenvolvida a narrativa do livro aventura, enumerando cada item do fluxograma a fim de direcionar o aluno dependendo de suas escolhas. Abaixo está a transcrição de um trecho do livro-aventura, que exemplifica os pontos de conflito aos quais os alunos serão submetidos.

ITEM 11. Você tem 9 anos, está agora no 4o Ano da escola e continua tendo muitos amigos meninos, e quase nenhuma menina. Em um dia comum na escola, em que meninas brincavam de fazer comida e cuidar de suas bonecas, e meninos brincavam de carrinho e bola, eis que começa uma confusão.

No intervalo, enquanto um grupo de meninos jogava futebol, uma menina chamada Gabriela, que você conhecia só de longe, pediu para jogar também. Os meninos logo começaram a caçoar, dizendo que futebol não era coisa de mulher, que ela ficaria melhor brincando de casinha com as outras meninas. Esse grupo de meninos são seus amigos. Quando você se aproxima eles olham para você e um deles diz:

“Hey, escuta só, essa aqui tá querendo virar homem e jogar bola com a gente, você acredita?”

Você olha para Gabriela, que está prestes a chorar por ter sido humilhada, e do outro lado você vê seus amigos, rindo e te olhando incisivamente. Então você:

Ri disfarçadamente e diz: “deve estar querendo virar homem mesmo”. **Vá para o item 27.**

Dá de ombros timidamente e não diz nada, com medo da reação dos seus amigos. **Vá para o item 36.**

Olha seriamente para seus amigos e diz: *“qualquer pessoa pode jogar futebol, independente da identidade de gênero”*. **Vá para o item 45.**

O nível de complexidade da história varia de acordo com o número de pontos de conflito presentes. Neste trabalho foram desenvolvidas 648 possibilidades de histórias distintas, considerando todas as escolhas possíveis nos 8 pontos de conflito do livro.

Além do livro-aventura e do tabuleiro, foram desenvolvidas cartas de sabotagem (Figura 3) e cartas de situação problema (Figura 4) para aumentar a diversidade de temas tratados ao longo do jogo, além de um manual de regras. Também foi desenvolvida uma ficha do personagem, onde os jogadores anotam os pontos de habilidades ganhos ao longo do jogo. Ganha quem terminar a partida com o maior número de pontos positivos, indicando a personagem com maior qualidade de vida.

Figura 3. Exemplos de cartas de sabotagem



Figura 4. Exemplos de cartas de situação problema

+20 anos

<p>Toda pessoa deve se sentir culpada por se masturbar. Na sua visão essa afirmativa está:</p> <p>R1. Correta. R2. Errada.</p> <p><i>A nossa sociedade considera a masturbação como um tabu, e não consegue conversar muito sobre ela. Mas se conhecer, conhecer o seu corpo e as formas como você sente prazer é muito importante para acompanhar a sua saúde e também ter relações cada vez mais saudáveis e prazerosas. Não precisa se sentir culpado.</i></p> <p>C1. -6 pontos de saúde. C2. +6 pontos de saúde.</p>	<p>Você vê um comentário na internet dizendo que só existe sexo se houver penetração. Você:</p> <p>R1. Responde explicando que isso não é verdade. R2. Curte o comentário por concordar com ele.</p> <p><i>Dizer que o sexo se limita apenas à penetração é discriminar inúmeras pessoas que não utilizam tal prática. A relação sexual pode ser feita de diversas formas, desde que consentida, e todas elas são tão válidas e capazes de dar prazer quanto a penetração.</i></p> <p>C1. +4 pontos de informação. C2. -4 pontos de violência.</p>	<p>Você vê duas pessoas do mesmo sexo andando de mãos dadas na rua. Você:</p> <p>R1. Segue seu caminho normalmente. R2. Passa debochando do casal. R3. Passa em silêncio, porém encarando o casal.</p> <p><i>Um casal homoafetivo tem tanto direito ao amor e à felicidade quanto você, e essa relação diz respeito apenas às duas pessoas, não à você. A violência não é uma opção.</i></p> <p>C1. +4 pontos de respeito. C2. -6 pontos de violência. C3. -6 pontos de violência.</p>
<p>O sexo entre homens sempre causa AIDS. Essa afirmação está:</p> <p>R1. Errada. R2. Certa.</p> <p><i>A AIDS é causada pelo vírus HIV e nem todas as pessoas que contraem o HIV desenvolvem AIDS. O vírus pode infectar qualquer pessoa, em relações homo ou heterossexuais. Se todos se protegerem corretamente todas as relações podem ser seguras, independente da orientação sexual.</i></p> <p>C1. +5 pontos de informação. C2. -7 pontos de violência.</p>	<p>O sexo entre mulheres e/ou pessoas com vulva não transmite doenças nem engravida, portanto não precisa de proteção. Você:</p> <p>R1. Concorda. R2. Discorda.</p> <p><i>A relação sexual entre mulheres também apresenta troca de fluidos corporais, portanto pode transmitir todas as infecções sexuais, que podem evoluir para doenças, como HIV, sífilis, HPV e muitas outras. Por isso é preciso procurar as maneiras certas de se proteger sempre.</i></p> <p>C1. -5 pontos de saúde. C2. +5 pontos de saúde.</p>	<p>Travestis são pessoas confusas e/ou que querem viver como profissionais do sexo. Essa informação está:</p> <p>R1. Completamente errada. R2. Correta.</p> <p><i>Ser travesti é uma identidade de gênero tão válida quanto ser homem ou mulher. Infelizmente por todo o preconceito que ainda cerca essa população ela é obrigada a recorrer à prostituição para sobreviver. É preciso criar cada vez mais espaços de apoio e profissionalização à travestis para mudarmos esse cenário tão violento.</i></p> <p>C1. +10 pontos de respeito. C2. -10 pontos de violência.</p>
<p>Por muito tempo chamou-se a homossexualidade de homossexualismo, porém, o sufixo "ismo" pode significar doença, patologia. Sabendo disso, como você agiria ao ouvir um amigo falando "homossexualismo"?</p> <p>R1. Explicaria que a palavra pode ser desrespeitosa e pediria para não usar mais. R2. Ignoraria, é só uma palavra.</p> <p><i>Ao atribuir o sentido de doença à palavra, você pode inferir que alguém está doente por ser homossexual, o que não é verdade.</i></p> <p>C1. +5 pontos de respeito. C2. -5 pontos de desrespeito.</p>	<p>Você segue um <i>Inflencer</i> que publica um vídeo dizendo que a menstruação é suja, e por isso não se deve fazer sexo nesse período. O que você faz?</p> <p>R1. Compartilha o vídeo. R2. Reage com "dislike" e deixa um comentário falando que isso não é verdade.</p> <p><i>A menstruação é o período que o útero expõe o tecido que fixaria o embrião. Portanto, ela não é suja, e o sexo pode ocorrer se todos estiverem confortáveis e protegidos.</i></p> <p>C1. -5 pontos de informação. C2. +6 pontos de informação.</p>	<p>Você está em um ônibus e se depara com um homem muito próximo, atrás de você. Você percebe que ele te encara e está tendo uma ereção. O que você faz?</p> <p>R1. Você se senta entre outras pessoas e o aguarda descer. R2. Você expõe o agressor e pede ajuda para as pessoas que estão no ônibus, forçando-o a descer.</p> <p><i>O assédio sexual é crime, o agressor pode ser punido com até 2 anos de prisão. Se você presenciar alguma situação de assédio denuncie!</i></p> <p>C1. -4 pontos de estresse. C2. -4 pontos de estresse.</p>

AS POSSIBILIDADES DE PARE: UM JOGO DE TABULEIRO

O jogo, produto deste trabalho, recebeu o nome de PARE: um jogo de tabuleiro (Figura 5), pois teve como princípios para sua elaboração o protagonismo, a autonomia, a reflexão e a empatia. PARE pode ser jogado de distintas formas, *a priori* são propostas 4 possibilidades diferentes de jogar no manual de regras, mas o professor e os alunos podem extrapolar as regras e criar novas maneiras, inclusive que se adequem melhor à dinâmica de cada sala de aula.

Dentre as diferentes formas de jogar estão versões com 1, 2 ou mais jogadores (sem limite máximo), gerenciando personagens individuais ou coletivas, utilizando somente o livro-aventura, ou ele em conjunto com o tabuleiro e as cartas.

Figura 5. Projeto virtual da caixa de PARE: um jogo de tabuleiro



POTENCIALIDADES PARA O ENSINO

A educação para a sexualidade abarca aspectos reprodutivos, sociais, culturais, históricos, afetivos, emocionais e psicológicos. Sendo assim, não se é mais possível compreendê-la exclusivamente sobre a ótica da biologia e medicina. (Louro 2001, 2004) Historicamente, a compreensão da sexualidade e do ato sexual sempre esteve repleta de tabus, repressões, proibições, discriminações e estigmas, o que se reflete nos dias atuais, inclusive no ensino da área. (Furlanetto et al., 2018; Priore, 2011; Ribeiro, 2004; Ribeiro & Bedin, 2010; Silva et al., 2019).

A educação sexual, como produto histórico, ocorre em meios informais (família, religião, comunidade, mídia) e formais (escola), portanto, está sob efeito de estigmas históricos e discriminações institucionalizadas. Por esse motivo é clara a normatização relacionada à sexualidade, compreendendo como legítimas apenas expressões contidas nas convenções “homem” e “mulher” cisgêneros. Portanto, além de reduzir os sujeitos a seus corpos físicos/biológicos, a educação sexual, como é ensinada no Brasil do início do séc XXI, é preconceituosa, violenta e marginaliza minorias sexuais e formas de sexualidade plurais. Ao mesmo tempo, os professores se sentem despreparados para abordar o tema, o que provoca um ciclo vicioso que perdura há mais de 50 anos (Bortolini, 2015; Furlanetto et al., 2018; Louro, 2001; Nunes, 2005; Russo & Arreguy, 2015).

Desta forma, fez-se urgente e necessária a construção de um material pedagógico que contemplasse abordagens não heteronormativas para ampliar a discussão sobre sexualidade e Educação Sexual, com foco nos anos do Ensino Médio. Foi desenvolvido um jogo inspirado na metodologia de RPG, com o auxílio de cartas interativas e um livro-aventura. Este último conta a história de vida de uma pessoa que é reconhecida como menino no nascimento, mas ao longo de sua trajetória se percebe como mulher trans. Ao longo do enredo situações de discriminação, dúvidas sobre o corpo, saúde sexual, relacionamentos, sentimentos e outras são abordadas na história e nas cartas do jogo, intitulado PARE.

Como os jogos têm grande potencial pedagógico por serem divertidos e envolventes (Grando & Tarouco, 2008), houve o cuidado de contemplar aspectos fundamentais dos jogos no desenvolvimento de PARE. Seguindo o referencial de Huizinga (2000), a primeira característica intrínseca aos jogos é o fato de ser livre e voluntário. Para o autor, o que deve motivar o interesse pelo jogo são os sentimentos de vontade e prazer, não necessidade física ou moral. Portanto, é necessário que o professor saiba conduzir a aplicação de PARE em sala de aula, para que esse caráter de prazer não se perca. Essa característica oferece um grande potencial pelo caráter “desinteressado” do jogo, promovendo uma pausa na vida cotidiana do aluno, ao mesmo tempo que oferece a ampliação de olhares e significados por meio das experimentações vividas no imaginário. Da mesma forma que a característica de não ser vida “real” também contribui para essa abertura do aluno em experimentar novas situações e, posteriormente, refletir sobre elas, ressignificando-as em seu contexto (Huizinga, 2000).

O elemento seguinte que torna PARE um jogo com grande possibilidade de aplicação, para discutir Educação Sexual no ensino básico, é seu caráter finito, ou seja, apresenta começo, meio e fim. Ter um caminho e sentido próprio é importante para o jogo e, mesmo quando este é finalizado, se mantém como fenômeno cultural, podendo ser lembrado anos depois ao se deparar com gatilhos que o remetem. Logo, os conflitos vividos e discutidos no jogo, seguindo o caminho da narrativa, podem ser incorporados culturalmente (Huizinga, 2000).

As regras também compõem elemento imprescindível para que uma atividade se torne um jogo. É desejável que o jogo apresente graus de liberdade ao jogador, mas também é necessário ter ordem, em alguma medida, fazendo que o jogador se desconecte da aparente desordem da vida real e esteja imerso em um novo ambiente, agora controlado. A partir das regras o jogador consegue criar estratégias para cooperar ou vencer seu adversário e os desafios do jogo, o que motiva a tensão e a competitividade, alguns dos sentimentos mais característicos dos jogos (Huizinga, 2000). Em PARE as regras, a tensão e a competitividade foram cuidadosamente inseridas para promover a melhor experiência e jogabilidade. Ao seguir o roteiro do livro-aventura, jogar os dados quando a narrativa ordena, ou quando o aluno precisa tomar uma decisão nos pontos de conflito de PARE, ele é forçado a seguir as regras. Quando um personagem é gerenciado coletivamente, a incerteza sobre o que vem depois de um ponto de conflito força o aluno a debater com os colegas qual a melhor decisão a ser tomada. Essa relação é muito relevante para o contexto deste trabalho, visto que o aluno pode renunciar estigmas e valores pessoais em prol do melhor desfecho da personagem, o que possibilita a reflexão sobre suas próprias práticas.

O professor do ensino básico brasileiro enfrenta o desafio, dentre outros, de lecionar para salas grandes, com alunos de diferentes classes sociais, econômicas e com vivências distintas. Pensando nisso, PARE auxilia esse docente à medida que se faz um jogo igualmente plural e flexível, passível de receber novas regras. Assim, é possível modular a aplicação de PARE de acordo com a faixa etária, tamanho e demandas da sala, tornando o ensino individualizado e ainda mais representativo.

Por fim, o último aspecto proposto pelos autores para que PARE seja concebido como um bom instrumento pedagógico na abordagem não heteronormativa da educação sexual é sua possibilidade de promover discussões. A aplicação deste jogo oferece ao professor a possibilidade de trabalhar embates, construção de ideias e argumentação. Para Sasseron e Carvalho (2011) a argumentação pode ser entendida como todo e qualquer discurso em que aluno e professor apresentam suas opiniões em aula, descrevendo ideias, apresentando hipóteses e evidências, justificando ações ou conclusões a que tenham chegado, explicando resultados alcançados. Essas situações ocorrem quando há confronto de ideias, seja internamente ao aluno, ou com terceiros, e são promovidas, por exemplo, quando PARE é jogado coletivamente e os alunos precisam justificar suas decisões nos pontos de conflito. Estes confrontos podem, inclusive, tornar-se os momentos mais ricos do jogo, auxiliando na formação cidadã dos alunos.

CONCLUSÃO

Historicamente, o ensino da Educação Sexual nas escolas é superficial e discriminatório, predominando o caráter biológico-preventivo-higienista, quase não abordando a sexualidade como construção cultural. Quando abordados, os pontos socioculturais acerca da sexualidade são carregados de preconceitos e estigmas, sem representatividade à pluralidade da população discente do ensino básico brasileiro.

Desta forma, foi desenvolvida uma ferramenta didática com o intuito de promover maior autonomia e protagonismo aos alunos do 1o ano do ensino médio nos temas acerca da sexualidade, promovendo reflexões e estímulos à empatia. “PARE: um jogo de tabuleiro” foi construído a partir de conceitos do RPG, como produtos deste trabalho estão um tabuleiro, um livro-aventura, 45 cartas interativas, fichas de personagem, manual de regras e caixa protetora. Todos os elementos foram pensados, inclusive com identidade visual própria, para promover a melhor jogabilidade ao aluno.

PARE apresenta um grande potencial para a aplicação em sala de aula devido a características pensadas em seu desenvolvimento, sendo elas: o fato de ser livre e voluntário; o caráter desprezioso e não real do jogo; a possibilidade de ressignificar situações vividas pela personagem; a liberdade de explorar um mundo à parte da vida

real; possui um final pré-estabelecido; a presença de regras; a tensão; a competitividade; a flexibilidade em aceitar novas regras e o estímulo à argumentação.

É compreensível que a população docente tenha receios e inseguranças quanto à discussão dos temas da educação para a sexualidade, devido à falta de formação adequada e o caráter histórico-cultural da área. Entretanto, é preciso enxergar que, mais do que vergonha ou tabus, a educação para a sexualidade traz urgência e preocupação com a saúde integral dos alunos. Não apenas a saúde higienista que a cultura hegemônica afirmou durante décadas, mas sim a saúde à qual todos têm direito, aquela verdadeiramente representativa e que considera a vivência real do aluno. Ao empoderar e capacitar o aluno com informações válidas ao seu contexto, pensamento crítico e empático, o professor não está incentivando a prática sexual, mas sim oferecendo subsídios para que o aluno faça as melhores escolhas para sua saúde e qualidade de vida. Bem como, ao aplicar o ensino para a sexualidade com abordagens não heteronormativas, o professor promove a formação cidadã crítica quanto a discriminações, privação de direitos e violências.

A versatilidade do material proposto oferece muitas possibilidades de desdobramentos, como a aplicação em sala de aula com posteriores análises pertinentes; desenvolvimento de outras abordagens ou temas utilizando a mesma metodologia; ampliação e criação de novas histórias seguindo o mesmo tema, entre outras. A criação e aplicação de mais materiais como este podem possibilitar o verdadeiro ensino emancipatório ao qual os alunos têm direito, e se tornam instrumentos poderosos para a desconstrução das desigualdades sociais ao redor das minorias sexuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. A. (2009). Orientação sexual nas escolas: seria possível se não incomodasse? Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Beauvoir, S. (1980). O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bortolini, A. (2015). O sujeito homossexual como tema de aula: limites e oportunidades didáticas. Cadernos Pagu.
- Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF.
- Beserra, E. P., Torres, C. A., Pinheiro, P. N. C., Alves, M. D. S. & Barroso, M. G. T. (2011). Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro
- Buglione, S. (Org.) (2002). Reprodução e sexualidade: uma questão de justiça. Porto Alegre: Themis Safe.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. – Campinas, SP. Mercado das Letras. Londrina, PR: Eduel.
- Fortuna, T. R.. Formando professores na universidade para brincar. In S. M. P. Santos, A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.
- Furlanetto, M. F., Lauermann, F., Costa, C. B., Marin, A. H. (2018). Educação Sexual Em Escolas Brasileiras: Revisão Sistemática Da Literatura. Cadernos de Pesquisa.
- Grando, A. & Tarouco, L. (2008) O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação. Novas Tecnologias na Educação.
- Huizinga, J. (1996). Homo ludens. São Paulo: Perspectiva.
- Jackson, S. (1994). GURPS: generic universal role-playing system: módulo básico. São Paulo: Devir.

- Klimick, C. & Bettocchi, E. (2003). O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no design. Trabalho apresentado no II Simpósio do LaRS: Atopia, Departamento de Artes e Design, PUC-Rio, Rio de Janeiro.
- Nunes, C. A. (2005). *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papyrus. 7a Edição.
- Louro, G. L. (2001) *Teoria Queer - Uma Política Pós-Identitária Para a Educação*. Estudos Feminista.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-posições*, Campinas.
- Priore, M. D. (2011). *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Ribeiro, P. R. M. (2004) Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Ribeiro, P. R. M. & Bedin, R. C. (2010) Algumas reflexões sobre a formação do pensamento sexual brasileiro a partir da historiografia da educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. *Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. Portugal: CIED.
- Rodrigues, S. (2004). *Role playing game: e a pedagogia da imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Russo, K. & Arreguy, M. E. (2015) Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”: percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro.
- Sasseron, L. H. & Carvalho, A. M. P. (2001). *Construindo Argumentação Na Sala De Aula: A presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin*. Ciência & Educação.
- Sfair, S. C., Bittar, M. & Lopes, R. E. (2015). *Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais*. Saúde e Sociedade, São Paulo.
- Schick, L. (1991). *Heroic Worlds: A History and Guide to Role-Playing Game*. Buffalo: Prometheus Books.
- Vergueiro, V. (2016). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Tese de Mestrado, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Vieira, P. M. & Matsukura, T. S. (2017). *Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública*. *Revista Brasileira de Educação*.
- Zanatta, L. F., Moraes, S. P., Freitas, M. J. D. & Brêtas, J. R. S. (2016). *A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as)*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo.

PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS ABOUT PEDAGOGICAL WORK ON GENDER AND SEXUALITY

Silvânia Aparecida Rodrigues Martins – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Diamantina (MG) – Brasil – silrod.martins@hotmail.com

Sandro Vinícius Sales dos Santos – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Diamantina (MG) – Brasil – sandrovssantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado final do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGCH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), da linha de pesquisa “Psicologia, Educação e Cultura” e teve como principal objetivo analisar as percepções das professoras de educação infantil sobre o trabalho pedagógico que envolve as relações de gênero e sexualidade com crianças de cinco anos de idade. Para a execução deste foi realizada uma pesquisa de campo, aplicando uma entrevista semi-estruturada com quatro professoras de uma escola municipal de Diamantina (MG) que possui turmas de educação infantil.

Temáticas relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade são frequentemente trazidas pelas crianças para a escola, graças à influência dos meios de comunicação de massa, ou pelas suas próprias descobertas (BOGOSSIAN, 2014). Por este motivo, as instituições escolares educam sexualmente as crianças, mesmo de forma não intencional. Assim, a escola poderia trabalhar a desconstrução de ideias preconcebidas, mas ela mais reproduz conceitos do que os produz, principalmente em relação aos temas que dizem respeito às relações de gênero e sexualidade (ORIANI, 2015).

Esta informação, por si só, já demanda um olhar atento sobre esta temática no cotidiano da educação infantil, mas ainda há a questão de como os professores lidam com a manifestação da sexualidade das crianças. A falta de preparo em relação à sexualidade abre espaço para que os tabus sejam aceitos e reforçados como verdades.

Bittencourt (2014) afirma, ainda, que quando as crianças entram na escola, os meninos e meninas já sabem como devem se comportar em determinadas situações, pois espera-se recato das meninas e virilidade dos meninos. Da mesma forma, os professores sabem o que querem ouvir das crianças, pois toda a questão de sexualidade e gênero está baseada nos padrões de socialização e de civilidade, em uma relação de cumplicidade. Concordo com a autora citada, pois acredito que esse aspecto é construído desde o nascimento, no ambiente familiar da criança.

Meyer (2008) informa que aprendemos a ser homens e mulheres do nascimento à morte e que essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, começando pela família, passando pela escola, pelos amigos, pela mídia, entre outros. Além disso, o conceito de gênero enfatiza a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos.

Desta forma, família e instituição de educação infantil são parceiras ao educar as crianças, fazendo o que acreditam que é mais adequado dentro dos padrões de comportamento considerados normais. E pais, familiares e educadores/as continuam educando da mesma maneira que foram educados, perpetuando e intensificando as diferenças entre os papéis sociais.

A partir dessa junção de fatores (padrões de comportamento arraigados, das dificuldades pessoais e da formação nem sempre adequada dos profissionais), a presente pesquisa debruça-se sobre o problema: quais são

as percepções das professoras que atuam em uma instituição de educação infantil de Diamantina, MG, sobre o trabalho pedagógico que envolve as relações de gênero e sexualidade com crianças de cinco anos de idade?

Maia e Spaziani (2010) afirmam que crianças bem informadas sobre sexualidade são menos vulneráveis aos atos de violência do que as crianças desinformadas. Assim, a criança, desde pequena, deve saber se proteger e reconhecer estas ações.

Desta forma, é preciso orientar, desde a primeira infância e com abordagens adequadas para cada idade, os conceitos de autoproteção, consentimento, a diferença entre toques que sejam agradáveis ou bem-vindos e toques que são invasivos ou desconfortáveis. Este tipo de ação é importante para aumentar as possibilidades de proteger a criança de possíveis abusos. Mas como abordar o assunto para crianças tão pequenas sem ser invasivo?

A professora, neste contexto, pode assumir um papel de mediadora no processo de descobertas vivenciadas pela criança, permitindo que elas construam sua sexualidade desde a infância. Entretanto, a maioria delas perpetuam preconceitos e tabus, fazendo com que as crianças aprendam a se comportar de forma sexista, sem reconhecer sua sexualidade ou fazer com que elas compreendam o assunto como algo errado ou sujo (MASULLO e COELHO, 2015).

Por tudo isso, percebe-se que, como relata Carvalho et al. (2008), os estudos da construção de sujeitos de gênero têm negligenciado a educação infantil, que é uma fase fundamental da formação humana. Isso, segundo estes/as autores/as, pode trazer um viés, pois toda a produção acadêmica nas ciências sociais e humanas apresenta apenas o ponto de vista do adulto.

Assim, este trabalho justifica-se por pesquisar qual é a percepção das professoras de educação infantil sobre o trabalho pedagógico que envolve as relações de gênero e sexualidade com crianças de cinco anos de idade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, interpretando dados verbais produzidos através de entrevistas, processos muito úteis para coleta de informações. Além disso, a pesquisa qualitativa permite analisar casos concretos, partindo das expressões e atividades dos indivíduos, nos seus contextos locais.

A investigação foi precedida por uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo analisar as pesquisas anteriores sobre o tema proposto e coletar dados para a discussão do referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002).

Este estudo teve a colaboração de quatro docentes da Educação Infantil, que atuavam em turmas com crianças de 5 anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Paulo Freire no município de Diamantina (MG). O nome da escola foi alterado e foi utilizado um nome fictício, por questões éticas, visando manter a confidencialidade dos dados e preservar a identidade das professoras participantes.

A pesquisa teve início após a aprovação do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFVJM, com o parecer nº 3.192.159.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista “focalizada”, na qual o entrevistador faz perguntas específicas, mas também permite que o entrevistado responda em seus próprios termos. A entrevista realizada foi do tipo estruturada, pois foi conduzida de acordo com uma ordem predeterminada (questionário elaborado pela pesquisadora e seu orientador).

Ao aceitar participar da pesquisa, cada docente leu e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), afirmando estar ciente de todos os procedimentos a serem realizados. As entrevistas foram realizadas em dia previamente agendado de acordo com a disponibilidade de cada participante.

O procedimento metodológico utilizado na interpretação dos depoimentos e na análise de conteúdo seguiu as orientações de Pianna (2009). Assim, o material qualitativo foi estudado e analisado, buscando uma melhor compreensão da comunicação, extraindo dela os aspectos mais relevantes.

PARTICIPANTES

Todas as entrevistadas, do gênero feminino, são profissionais da CMEI Paulo Freire, de Diamantina (MG), que desempenham seu trabalho educativo diretamente com crianças de cinco anos.

Para garantir a privacidade e o anonimato das docentes, elas serão identificadas, a partir daqui por pseudônimos: Anita, Rosa, Leila e Ana.

Todas possuíam alto grau de instrução (especialistas) e, apesar de já trabalharem no Magistério a mais de 7 anos e na Educação Infantil a mais de 2 anos, apresentaram diferenças em suas experiências profissionais. Todas mostraram-se colaborativas, respondendo à entrevista de modo muito solícito e deram exemplos pessoais e profissionais em suas falas.

O conjunto das respostas evidenciou nuances importantes sobre o modo como concebem e realizam o trabalho com gênero e sexualidade no contexto da educação infantil.

MANIFESTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – PERCEPÇÃO E MODOS DE AÇÃO DOCENTE

AS MANIFESTAÇÕES E TRATAMENTO DA SEXUALIDADE E/OU AFETIVIDADE DAS CRIANÇAS

Quando perguntadas sobre como elas trabalham no dia a dia com as manifestações das crianças sobre sexualidade, as docentes deram respostas que, embora diversas, apontam para um trabalho realizado de modo espontâneo e de acordo com as manifestações das crianças.

Anita diz que “[...] *a gente precisa encarar esse tema com naturalidade*”. E a Rosa, da mesma forma, diz que “[...] *trabalha da maneira mais natural possível*”. Apesar das duas participantes dizerem que é preciso trabalhar a sexualidade de maneira natural, Braga (2009) pergunta: “quem tem essa naturalidade”? O autor informa que pais e docentes não possuem, em sua maioria, informações sobre o tema ou uma educação sexual adequada. Assim, como ser natural com um assunto que ainda é tão complexo e cheio de tabus para todos?

Alguns autores, ainda, informam que tratar o tema com naturalidade é importante, pois reprimir a sexualidade da criança é reprimir a base real de seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade (NUNES e SILVA, 2000; SILVEIRA, 2010). Não se deve, portanto, esperar que o professor tenha abertura e naturalidade para falar sobre sexualidade com seus alunos, pois muitos ainda têm dificuldades ou não receberam informações em sua formação profissional para lidar com o tema.

Posturas como a de Anita são fundamentais na educação infantil, para que as relações de gênero possam ocorrer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Porém, “comportamentos não apropriados para seu sexo” ainda causam preocupação e são motivo de incômodo e dúvidas para as professoras.

Leila diz que “[...] *trabalha muito a parte afetiva*”, que ela abraça, beija, põe no colo, diz que ama e que é carinhosa. Ela afirma que “[...] *Jessa parte de afetividade da sexualidade com eles, eu trabalho o tempo todo*”. Carvalho (2002) e Silveira (2010), da mesma forma, afirmam que a afetividade é uma forma de conceder atenção ao outro e que a sexualidade está também no olhar, no toque, na afetividade e nas relações entre as pessoas. Para Freud (2016[1905]), a sexualidade está relacionada com sentimentos como amor, amizade, respeito e afeto. A fala evidencia que o afeto tem um papel fundamental na sexualidade humana, pois, sem ele, não existem interesses, necessidades ou motivações.

Quando Ana diz que trabalha “[...] *sem ser invasivo, ser muito detalhista, pra que os pais não se sintam ofendidos*”, percebe-se que há um receio em relação à reação da família. Além disso, mostra que a preocupação com a opinião dos pais pode ser um limitador do trabalho com a sexualidade. Silveira (2010) relata que as professoras não se sentem apoiadas e não observam compreensão e parceria da família. Dizem, ainda, que os pais estão confusos, inseguros ou ignoram as questões sexuais da criança. Diante deste desafio, as professoras sentem o peso de seus limites e acabam buscando estratégias solitárias para tentar ajudar as crianças. Esta autora continua afirmando que

os pais precisam ser esclarecidos de que as manifestações da sexualidade são parte do desenvolvimento integral da criança e de que o trabalho deve ser conduzido no sentido de responder às suas dúvidas, utilizando atividades que permitam um desenvolvimento saudável e prazeroso. Nesse sentido, Silva (2015) diz que o educador deve estar no centro das ações, articulando as relações escola-família-aluno, tornando-se o agente principal na administração das demandas rotineiras, pois as manifestações da sexualidade infantil na escola são evidentes, como também é evidente o despreparo dos docentes para tratar deste tipo de situação.

O professor, nessa situação, pode estar carregando dificuldades em não saber lidar com a sexualidade infantil por dificuldades pessoais em relação ao tema ou, ainda, estar receoso de tocar neste tipo de assunto graças à tendência direitista do atual Governo Federal, que insiste em cercear as ações pedagógicas neste campo – vide o Programa Escola sem Partido.

MANIFESTAÇÕES INFANTIS DA SEXUALIDADE E O TRATAMENTO DISPENSADO A ELAS

Quando perguntadas sobre quais são suas atitudes, no dia a dia, diante das manifestações das crianças sobre sexualidade, as docentes deram respostas diversas, mas que apontam para um trabalho tranquilo, tratando-as de forma natural.

Anita diz que “[...] às vezes tem crianças que são muito voltadas para as coisas de meninas... Tem meninos que são muito voltados pra coisas de meninas e também tem meninas que são muito voltadas para brincadeiras com os meninos”.

Santos (2016) observou que, as crianças, ao invés de brincar com o que era indicado para seu gênero, se envolvem com o que era indicado para as pessoas do outro gênero. Segundo o autor, esse fato é importante, pois mostra que as crianças, algumas vezes, seguem mais seus desejos pessoais do que as normas e regras colocadas pelas relações sociais. Assim, mesmo que os brinquedos tentem pré-determinar o que meninos e meninas devam fazer e com o que devem brincar, elas acabam construindo outros sentidos para eles. Desta forma, elas experimentam outras maneiras de ser menino e menina e, de forma ativa, dão outro significado ao processo de produção das identidades de gênero.

Uma das principais funções da brincadeira é permitir que a criança possa vivenciar outros papéis sociais. Assim, quando um menino brinca de boneca, por exemplo, ele está apenas vivenciando, de forma lúdica, a experiência de cuidar dos outros. Se os pais ou os/as professores/as reprimem ou limitam uma brincadeira, eles impedem que a criança explore todas as suas potencialidades.

Os trabalhos em grupo possibilitam que a criança desenvolva habilidades como decidir, debater e respeitar. Além disso, ela participa de um processo de construção coletiva do conhecimento, que permite a troca de experiências entre os pares e o contato com visões diferentes do mesmo assunto. Assim, as crianças podem desenvolver a capacidade de ouvir, respeitando opiniões diferentes.

No início da fala de Leila, ela diz: “[...] Tem crianças que as vezes colocam a mãozinha dentro da calça pra coçar alguma coisa”.

Nunes e Silva (2000) e Maia e Spaziani (2010) afirmam que durante as primeiras fases do desenvolvimento sexual infantil, a criança descobre o próprio corpo e explora suas múltiplas possibilidades. A manipulação dos órgãos sexuais, que acontece por volta dos 3 ou 4 anos de idade é uma das mais intensas descobertas infantis, pois proporciona uma experiência de prazer para a criança e não passa de um impulso biológico e psíquico, que é uma fase de conhecimento sensorial de seu corpo.

Podemos entender, desta forma, que a manipulação dos órgãos sexuais, nesta idade, não é intencional e, por isso, não há sentido em reprimir estas manifestações e nem as considerar como “masturbação” ou “perversidade”.

Outra fala importante de Leila, é: “O que tiver de fazer tem que ser fora da sala e sozinho”. Silveira (2013) afirma que é importante que o professor mostre a diferença entre o público e o privado e não entre o certo e o errado. Assim, ele deve orientar as crianças em relação a coisas que não devem ser feitas na frente das pessoas, mas sem reprimir. Não se deve passar à criança a ideia de que o sexo é uma coisa errada, suja e imoral, que deve ser praticada às escondidas, mas ensinar que é algo privado.

Rosa fala sobre a importância da observação sobre as brincadeiras: “[...] *principalmente na hora das brincadeiras, nós observamos muita coisa. Elas pensam que é um momento de período livre, mas de livre não tem muita coisa. Porque naquele período a gente está observando, com um olhar diferenciado naquela brincadeira. E acontecem algumas manifestações de caráter sexual, voltada para a sexualidade*”.

De acordo com Garrido (2017) as crianças, ao participar de um coletivo infantil, usam as brincadeiras e os tempos com menor controle por parte dos adultos para criar diferentes maneiras de transgredir as estruturas propostas. O autor constata em seu trabalho que os tempos e espaços escolares destinados às brincadeiras foram usados pelas crianças para manifestar suas expressões de transgressão, pois ali havia pouca vigilância dos adultos.

Para Santos (2016), a brincadeira é um potente modo de ação social das crianças nas instituições de Educação Infantil e ela é considerada como um momento importante de observação e análise. Finco (2004) também considera que a brincadeira tem um papel importante na socialização e nas relações de gênero na infância, pois ela é um momento de experimentação e produção de novas possibilidades.

O ato de brincar, portanto, é uma oportunidade educativa que vai muito além dos conteúdos do currículo escolar. É preciso valorizar os momentos lúdicos e livres da criança, pois eles permitem o seu desenvolvimento pleno. A escola, assim, precisa deixar este espaço livre, sem intervenções, possibilitando brincadeiras seguras, mas que tragam um desafio para a criança.

A fala de Ana reforça que o professor deve dialogar com as crianças: “[...] *Quando há alguma manifestação, o certo é a gente chamar a criança, conversar com ela e explicar as coisas pra ela*”. Como o educador participa da construção do conhecimento da criança, é importante que ele estabeleça um diálogo com ela, pois é o responsável por ativar a reflexão de sua vivência. Desta forma, a escola tem, como uma de suas funções, estimular o desenvolvimento deste indivíduo como cidadão. Ana continua: “[...] explicar o certo, o errado, mas sem recriminar, sem brigar e sem xingar”. Meyer (2017) afirma que as questões que estão presentes nas manifestações das sexualidades das crianças devem ser respondidas com honestidade e com qualidade de informações.

É fundamental falar a verdade para as crianças, pois quando as enganamos ou evitamos determinados assuntos, elas podem pensar que estamos escondendo algo ruim ou proibido. É preciso que elas compreendam que suas curiosidades e dúvidas são importantes, merecem ser esclarecidas e que a sexualidade deve ser falada e vivida de forma natural.

Quando perguntadas se já presenciaram manifestações da sexualidade nas crianças, as docentes foram unânimes ao afirmar que sim e, inclusive, deram exemplos destas manifestações.

Anita, Leila e Ana relatam situações semelhantes, nas quais elas se depararam com crianças se tocando e tocando seus pares. Anita diz: “[...] *A gente já pegou criança no banheiro com outra criança, tirando a calcinha, mostrando e até pedindo pra pegar... A gente precisa entender que a criança está nessa fase de descoberta da sexualidade*”. Leila relata um caso de uma criança: “[...] *tinha um menino com a sexualidade muito ‘apurada’ e ele estava começando a sentar os coleguinhas no colo e ficar mexendo no ‘piu-piu’ dos meninos e dele também, no banheiro também. Então assim, eu peguei ele na sala com o coleguinha no colo*”. E Ana também relata um caso de toque: “[...] *Quando eu entrei, um coleguinha estava mexendo no órgão genital do outro*”.

Segundo Pastana e Maia (2014), a masturbação infantil e os jogos sexuais são importantes no desenvolvimento das crianças, pois elas têm curiosidades sobre o corpo do outro. Observam, tocam e aprendem sobre as diferenças. Usam as brincadeiras para explorar a sexualidade, de maneira lúdica e saudável. Nessas situações não se pode considerar que existam “cenas de sexo”, mesmo que haja nudez e toques entre elas. No dia-a-dia da educação infantil, as demonstrações de curiosidade, o desejo de conhecer o próprio corpo e as sensações prazerosas que este pode proporcionar são expressões frequentes da sexualidade. Assim, é comum que a criança queira conhecer o corpo das outras crianças e entender as diferenças anatômicas entre o masculino e o feminino.

A curiosidade pelo corpo está associada à aprendizagem necessária para que a criança se aproprie de capacidades humanizadoras. O corpo, nessa fase, ainda não é bem conhecido ou bem compreendido. A comparação entre o corpo de menina e menino é, portanto, parte da apropriação do conhecimento.

Outra fala importante de Anita e Ana se relaciona à forma de orientar as crianças. Anita diz: “[...] *se nós colocamos como coerção, isso pode acarretar maiores problemas pra essa criança no futuro, pois ela fica achando que é uma*

coisa proibida. [...] E procuramos corrigir de uma forma sem que a criança sinta que ela está sendo reprimida". Ana diz: "[...] Foi uma conversa sem recriminações".

Um dos motivos dos profissionais de educação muitas vezes reprimirem as manifestações da sexualidade nas crianças é que ainda existe a crença de que a sexualidade é um assunto para ser trabalhado apenas pela família – e não pela escola (BRASIL, 1997). Mas o professor deve entender que a sexualidade infantil é natural, presente, inevitável e que ele não deve se assustar com suas manifestações, pois estas são parte do processo normal de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998; BARATO e OLIVEIRA, 2015).

O adulto frequentemente reage ao interesse e à curiosidade infantil com repreensão e reprovação, tornando a sexualidade uma área coberta pelo segredo. Isso, na maioria das vezes, diminui a possibilidade de compreensão e contribui para que o corpo e o prazer sejam vistos como algo proibido, errado, sujo, fonte de culpa e vergonha. Mas a vigilância sobre a sexualidade não diminui a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e franca (LOURO, 2013).

É preciso, portanto, refletir sobre uma educação saudável para as crianças, sem que haja repressão de suas manifestações em relação à sexualidade. Reconhecer a criança como sexual não é o mesmo que considerar que ela expressa e manifesta sua sexualidade como um adulto. Mesmo que esses comportamentos lhe deem prazer, ela não o faz igual ao adulto, pois não tem fantasias sexuais adultas e nem está sob o mesmo controle de repressão social. Apesar das professoras pesquisadas não relatarem dificuldades em lidar com as manifestações sexuais, na maioria das vezes a maior dificuldade neste aspecto ocorre por parte do adulto, que trata a sexualidade na criança a partir de suas vivências e de suas próprias dificuldades ou facilidades. Assim, a repressão e a punição podem “afastar” a criança de seus órgãos genitais, por achar que tais ideias são sujas e proibidas.

Evidentemente, não há dúvida que o conflito existe, pois cada um apresenta sua forma própria de ver o mundo e de agir. Neste sentido, é preciso que os diferentes grupos sociais dialoguem, evitando, assim, a opressão e a repressão.

Anita e Leila relatam que procuraram a família em determinadas situações. Anita diz: “[...] Então, nós chamamos a família e gente procurou saber da mãe como ela encarava isso e se em casa também acontecia”. Já Leila relata que elaborou um relatório e entregou à família, pois a criança já apresentava as manifestações desde o ano anterior. E ela diz: “[...] *Ái fiz um relatório pra mãe levar no psicólogo [...]*”.

A escola e a família são fundamentais para que as crianças desenvolvam comportamentos sociais em relação às expressões da sexualidade, pois precisam ensinar as noções de privacidade a elas. É importante que as manifestações sexuais não sejam tolhidas, mas entendidas como algo importante para o seu desenvolvimento (GARRIDO, 2017; LEITE, 2015). O professor da Educação Infantil deve promover diálogos com os pais e com as próprias crianças para que, juntos, possam planejar boas ações e intervenções diante das manifestações da sexualidade das crianças (BARATO e OLIVEIRA, 2015).

Percebe-se que polêmicas e conflitos entre docentes e pais são comuns quando se trabalhada a sexualidade em sala de aula, pois a família ainda tende a acreditar que as crianças são assexuais e que as elas não devem interagir com situações que possam lhes “despertar” para a sexualidade.

Numa outra parte de sua fala, Anita relata que já presenciou cenas de crianças se masturbando: “[...] *E a gente já se deparou também com crianças se masturbando dentro da sala, deitada no chão. A gente viu que ali, pra ela, era uma forma dela sentir alguma coisa diferente, que era prazeroso*”.

Couto (2017) cita Freud e afirma que as crianças obtêm prazer com atividades ligadas ao corpo. Ele considera que as manifestações sexuais da criança não têm relação com a reprodução e não estão centralizadas em um objeto sexual (elas buscam a satisfação por meio de zonas erógenas, partes da pele ou da mucosa). Portanto, a obtenção de prazer na criança é encontrada no próprio corpo e não em um objeto externo.

Portanto, se a criança se masturba em locais inadequados, é preciso que ela seja orientada sobre a diferença entre espaços públicos e privados e as regras nestes contextos.

Leila continua dizendo que encaminhou a criança “[...] *pra ver se o menino está com alguma coisa além, se está acontecendo alguma coisa na rua ou em casa*”. Como o comportamento da criança é extremamente variado, ele pode ir de situações naturais, como a exploração do corpo, movida pela curiosidade, até a comportamentos abusivos

ou violentos, que podem estar associados a fatores familiares ou circunstanciais, tais como abuso sexual ou físico (ROCHA et al., 2018).

Assim, o professor e os pais devem conhecer o desenvolvimento normal da sexualidade infantil para que possam identificar as atitudes comuns para uma determinada idade e reconhecer os comportamentos inapropriados, que merecem atenção psicológica.

Rosa relata dois casos de crianças com um comportamento diferente do socialmente atribuído: *“Uma delas que me marcou foi a de um aluno, na época no 1º ano. Tudo que ele fazia, gostava de colocar o seu lado feminino. Ele dizia: ‘Tia, eu quero ser uma sereia’. E aí se sentava lá atrás e imitava: ‘sou uma sereia’. Daqui a pouco, ele pegava um lápis, passava como se fosse um batom”. [...] “Um outro exemplo, que foi bem marcante, aconteceu há uns 10 anos. Eu tinha um aluno que adorava tudo que era meu. Meus materiais, meu caderno de florzinha e gostava de se expressar, dizendo que queria ser a professora. Os outros alunos tratavam aquela forma dele se manifestar de forma natural. A mãe também não se manifestava ao contrário. E olha que na época não era tão comum. E ele gostava muito de participar de teatro, como a narradora. Não como uma personagem feminina, mas como a narradora”.*

As crianças, desde o nascimento, são levadas a seguir um determinado comportamento guiada pela cultura na qual estão inseridas, com uma definição de conduta e sentimentos apropriados para homens e mulheres. Se elas cumprem ou não o que é considerado “normal” culturalmente, vão sendo aceitas na comunidade. As meninas devem controlar a agressividade, evitando adquirir “traços masculinos”. Por outro lado, os meninos devem controlar as emoções, os afetos, as sensibilidades e as manifestações de carinho. Assim, a identidade de gênero vai sendo construída nas várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade (LOURO, 2000; ROSA, 2018).

HÁ MOMENTO E ESPAÇO DEFINIDOS PARA O TRABALHO COM A SEXUALIDADE?

Quando perguntadas sobre se há algum momento, situação ou espaço em que é propício trabalhar sexualidade com as crianças, as docentes deram respostas que, embora diversas, mostram que elas procuram trabalhar o tempo todo. Uma situação interessante foram as repetidas falas de preocupação em relação a abuso sexual.

Anita cita a utilização de uma brinquedoteca e uma ludoteca: *“[...] Temos uma biblioteca onde funciona uma brinquedoteca e uma ludoteca. Lá a gente tem materiais pra mostrar para as crianças”.* Acharmos interessante dar algumas definições sobre esses locais onde as crianças passam, muitas vezes, explorando sua criatividade.

Segundo Costa e Santos Neto (2016), a Brinquedoteca/Ludoteca é um acervo de jogos e brinquedos diversificados, no qual propõe-se o estímulo ao brincar, dentro de um ambiente lúdico, com condições favoráveis para que as crianças inventem, expressem suas fantasias e desenvolvam sua criatividade.

Assim, é importante entender que o brincar que não é espontâneo, deixa de ser brincadeira e se torna uma atividade. É no ato de brincar livre que a criança explora o mundo, cria conexões e pode, inclusive, aprender a se frustrar. Por isso, este é um momento fundamental de observação e análise do profissional de educação.

Percebe-se, de maneira clara, nas falas de Anita, Leila e Rosa, o receio em relação aos abusos sexuais com as crianças. Evidentemente, o relato do abuso citado por Anita deixa claro que este fato influenciou a fala das outras.

Em relação ao medo de abusos, Leila diz: *“[...] E a gente fala com eles, que tem que conversar em casa. Perguntamos se a mamãe trabalha isso com eles, se pode sair com qualquer pessoa na rua. Pelo medo que a gente tem dos abusos. A gente orienta pra não aceitar bala de estranhos na rua, não conversar com gente estranha”.* E Rosa também mostra preocupações: *“[...] Principalmente no mundo de hoje, porque aqui dentro a gente está protegendo, mas lá fora eles precisam ter um outro olhar, principalmente para o adulto. O adulto tem um pensamento diferente em relação às crianças. A maldade está, às vezes, na forma como a adulto vê a brincadeira ou a manifestação da criança”.*

Para Maia et al. (2011), a educação para a sexualidade na Educação Infantil é uma fonte de cuidado e proteção à criança e começa pelo direito à informação. Assim, este tipo de ação tem como objetivos: respeitar e orientar as crianças sobre as expressões da sexualidade que surgem na infância; sanar as suas curiosidades sobre o tema; refletir sobre as questões de gênero, bem como educar para o respeito à diversidade; promover a autonomia e o empoderamento sobre o próprio corpo; prevenir a violência sexual infantil.

Assim, a orientação e o esclarecimento sobre o corpo, a sexualidade e os abusos só serão eficientes se houver um diálogo aberto sobre os temas entre a criança e o professor.

Finalmente, vamos à análise da resposta de Ana. Ela diz: *“Quando gente está trabalhando o corpinho e a higiene pessoal. Nessas aulas específicas, a gente trabalha as questões da sexualidade. A gente trabalha quando está se falando do corpo, quando está conhecendo o corpo. E fora da aula, quando ocorre alguma coisa que leve a gente a trabalhar e explicar o que é certo e o que é errado nas nossas diferenças”*.

Esta fala nos permite uma dupla interpretação, pois ao dizer que ela explica *“o que é certo e o que é errado nas nossas diferenças”*, essa pode ser uma conduta adequada ou não. Se ela emite, nessa explicação, juízo de valor, estará cometendo um equívoco. Se ela orienta, sem pré-julgamentos, estará tendo uma conduta correta.

As crianças, portanto, devem ser envolvidas e compreendidas, pois precisam de atenção. É fundamental que o professor converse com seus alunos de maneira clara, adequada e sem emitir julgamentos (BARATO e OLIVEIRA, 2015).

Quando perguntadas sobre quando é impróprio debater questões relacionadas à sexualidade, as docentes deram respostas muito diversas, mas disseram que deve ser natural, usando a linguagem deles, com muito critério e respeitando a família.

A fala de Anita e Leila relata a preocupação delas em relação como o professor deve responder às dúvidas das crianças.

A resposta de Anita e Leila é suportada pela literatura, pois o professor vai enfrentar situações de manifestações sexuais das crianças e precisará estar preparado para responder de modo verdadeiro e objetivo às questões relacionadas ao corpo e à sexualidade. O educador deve transmitir informações isenta de valores pessoais e, para isso, precisa promover discussões abertas que busquem suprir as necessidades das crianças e tratar o tema sem punições (MAIA, SPAZIANI, 2010). Além disso, Silva (2015) afirma que falar a verdade é sempre a melhor solução, pois tratar as perguntas com negligência ou falsidade pode fazer com que a criança não confie naquele que poderia ajudá-la a resolver suas angústias.

Rosa acredita que não é impróprio falar de sexualidade com as crianças, mas se acontece algo íntimo com o aluno, é impróprio abordar o assunto de forma geral. Portanto, é necessário conversar primeiramente com a criança e depois sim, se for preciso levar o assunto para a roda de conversas.

Rodrigues e Wechsler (2014) afirmam uma educação para a sexualidade de qualidade é aquela que promove constantes reflexões sobre temas coletivos ou individuais. Assim, existem temas de interesse a todas as crianças e o professor deve reconhecer que a sexualidade na educação está vinculada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar.

A preocupação de Ana é em relação à família. Ela diz: *“Eu acho que a nossa maior barreira são os familiares. Dependendo o que a gente for explicar para as crianças, pode ser mal interpretada pelos familiares. Eu não acho que é impróprio debater com eles a respeito da sexualidade. Eu só acho que tem de ser uma coisa feita minuciosamente. Porque a gente tem o fator pais e se for uma coisa muito agressiva, muito direta, os pais podem se sentir ofendidos”*.

Evidentemente, as famílias têm suas próprias crenças em relação à sexualidade e os professores devem compreender e respeitar esta diversidade. Toda família, de alguma forma, educa seus filhos para a sexualidade, através de recomendações, expressões, gestos e proibições. E o professor não deve julgar o que é certo ou errado, mas, sim, abrir espaço para o diálogo e para a pluralidade de conceitos, promovendo a desmistificação da sexualidade, permitindo que ela deixe de ser um tabu (SILVEIRA, 2010).

Por outro lado, Spaziani e Maia (2011), colocam a importância em investir no esclarecimento e reflexão dos pais, para que eles transmitam informações precisas e verdadeiras. Um trabalho de educação para a sexualidade junto à família pode ajudar indiretamente as crianças, pois os pais poderão educar seus filhos de uma maneira que não seja omissa ou repressiva, baseada em seus próprios valores e concepções.

Os pais devem ser parceiros da escola e precisam acompanhar as manifestações da sexualidade de seus filhos. Para isso, é necessário que eles sejam esclarecidos sobre a importância de responder às dúvidas das crianças, sem omissões, mentiras ou repressões, permitindo um desenvolvimento saudável e prazeroso.

Quando perguntadas sobre como se sentiam em relação às cobranças advindas de diferentes setores da vida social (famílias, coordenação, dentre outras), relativas ao trabalho com gênero e sexualidade, as respostas das participantes mostram uma concordância com a literatura. Elas se sentem realmente muito exigidas em seus afazeres profissionais e ainda apontam o despreparo e as dificuldades para abordar os diversos aspectos da sexualidade. Trabalham o respeito, muitas desenvolvem o trabalho de forma interdisciplinar e acreditam que o tema que deve ser abordado dentro da Educação Infantil.

COMO AS PROFESSORAS COMPREENDEM AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Como buscamos articular as questões da sexualidade na educação infantil com as práticas pedagógicas, é necessário entender o que é sexualidade para as professoras e como elas entendem e lidam com o tema no seu dia a dia na escola. Entretanto, compreendemos também que definir sexualidade não é uma tarefa fácil, pois ela está ligada a situações complexas. Ela muda ao longo da vida, podendo ser vivenciada de forma diferente, de acordo com a idade, a capacidade física, a orientação sexual e a cultura, envolvendo fatores biológicos, emocionais e sociais. Apesar disso, as professoras deram definições coerentes de sexualidade, falando sobre prazer e conhecimento do corpo.

As participantes acreditam que é possível falar de sexualidade infantil, pois as crianças estão se descobrindo o tempo todo, mas que deve ser de forma não punitiva. Elas, em geral, citam que os alunos se expressam muito e que o professor deve estar atento, pois são momentos interessantes para observar suas manifestações e sentimentos.

Compreendemos, então, a fala das professoras, pois esta é uma ideia comum na sociedade, mas é preciso entender que a sexualidade infantil se manifesta de forma diferente da sexualidade adulta e que infantilizá-la ou negá-la é um erro.

Anita diz: “[...]a gente não pode punir, mas tem que falar o que é certo e o que é errado, que não é hora e lugar para aquela manifestação e que tem que respeitar os colegas. E que se é uma coisa que dá prazer, tem a hora e o lugar certo”.

Segundo Silva (2015), um ambiente educativo repressor é um grande obstáculo neste processo. Além disso, o autor afirma que deve-se encontrar um meio termo entre o permitido e o privativo, pois a repressão é inútil.

Desta forma, Anita foi assertiva ao orientar a criança quanto às noções sobre intimidade e privacidade, permitindo que ela entenda o momento e o local apropriado para manifestar sua sexualidade.

Leila diz que as crianças “[...] estão se descobrindo o tempo todo. Estão descobrindo, por exemplo, que sentar num sofá macio é gostoso, que coçar o ‘bumbum’ é gostoso, que abraçar o outro é gostoso.[...] O prazer está em conhecer o outro”. Indo no mesmo caminho, Rosa, diz “Eu acho que, na educação infantil, a criança está se descobrindo e se expressando. Eu acho que é possível falar. E a gente pode trabalhar mais livre com eles. E esperar que eles se expressem com a gente”. Segundo Nunes e Silva (2000), é muito comum a criança expressar sua sexualidade manipulando seus órgãos genitais, pois isso faz parte da exploração e descoberta do próprio corpo, já que este ato proporciona uma experiência de prazer a ela. Os autores dizem que este é um fenômeno universal, inconsciente e inofensivo.

As crianças, principalmente na primeira infância, estão descobrindo seu corpo, suas formas de prazer e formando conceitos e opiniões sobre si mesmas e o mundo. Assim, quando interagem e fazem suas descobertas, dão um sentido de propriedade para as ações e pensamentos, o que vai potencializar novas interações.

Ana, mais uma vez, fala da família, onde percebemos que existe uma preocupação e um certo cuidado de abordar o assunto por causa dos pais: “É difícil por causa das barreiras dos pais”. Staub e Graupmann (2015) e Oliveira (2011) afirmam que, visando a boa formação da criança, para que futuramente possa se tornar um adulto seguro e bem decidido, é preciso que a família entenda e participe de uma educação para a sexualidade. Reafirmamos, portanto, que a educação para a sexualidade deve acontecer na escola, mas com o auxílio da família e da comunidade.

Anita diz que as manifestações da sexualidade infantil começam “desde cedo”. Essa fala é interessante, pois nem sempre se acreditou nisso. Passados mais de 100 anos dos estudos de Freud, ainda temos dificuldade em aceitar a sexualidade infantil. Mas as manifestações sexuais na infância são naturais, movidas principalmente pelo processo de conhecimento de seu corpo e desejos.

Todos os sentimentos e sensações que a mãe sente são passadas para o bebê. Assim, se a mãe é tranquila, o futuro bebê sentirá paz, experiências ocorrem entre a dupla (SILVA, 2016). Por tudo isso, hoje em dia entende-se que o feto tem sensações, sensibilidade e traços iniciais de personalidade, que farão com que fatos que acontecem antes do parto influenciem diretamente no seu desenvolvimento psicoafetivo.

Percebe-se, através das respostas das participantes, que é, sim, possível abordar o tema sexualidade desde a primeira infância. Entretanto, ainda existem dúvidas do professor sobre como trabalhar de forma efetiva sobre o assunto e sobre quando a criança começa a se desenvolver sexualmente.

OPINIÃO DAS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O TRABALHO COM SEXUALIDADE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aqui foram analisadas as opiniões das docentes em relação às políticas públicas e ações governamentais para o trabalho com sexualidade e gênero na Educação Infantil.

Quando perguntadas sobre como percebiam as políticas públicas e as ações governamentais destinadas à formação de professores sobre educação sexual na educação infantil, as participantes foram praticamente unânimes em suas respostas. Todas concordam que não existem políticas públicas, como, por exemplo, formação continuada. E que é necessário que elas busquem as informações sobre o tema.

Todas as participantes relatam que não existem políticas públicas ou qualquer tipo de ação governamental na preparação do professor para as relações entre educação e sexualidade na Educação Infantil. As falas são muito semelhantes neste sentido: *“o que a gente percebe é que não existem políticas públicas para a formação de professores para lidar com essa questão”*. *“A gente não tem políticas públicas voltadas pra esses assuntos. A gente é que tem que procurar ler e se informar”*. *“Nós não temos incentivos, nenhuma preparação para isso. A gente precisava de uma preparação, uma formação continuada”*.

Apesar das falas apresentadas acima, pode-se observar que importantes políticas governamentais relacionadas à sexualidade e gênero na escola foram implementadas, desde os anos 90. Podemos destacar, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; o Programa Brasil Sem Homofobia; o Programa Gênero e Diversidade na Escola; e o Programa de Saúde na Escola – PSE. Importante destacar que todos estes programas e ações foram desenvolvidos e executados no período em que o partido dos trabalhadores esteve à frente do executivo nacional. Entretanto, de lá pra cá, vemos um esvaziamento das ações de formação docente em gênero e diversidade da escola. Associa-se a isso o avanço de uma pauta conservadora que, no âmbito educacional, não cessa de retirar direitos legalmente reconhecidos pela nação brasileira, relativo às mulheres e grupos homossexuais, fator que esvazia ainda mais as discussões sobre gênero e sexualidade em educação.

Assim, a formação continuada, em formato de oficinas, palestras, cursos, grupos de estudos, entre outros, é um caminho para diminuir a falta de informação de professores, ampliando seus conhecimentos sobre sexualidade e oportunizando a sua capacitação. Essa formação deve melhorar, ampliar e incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tornando-os profissionais reflexivos e motivando-os a revisar suas práticas pedagógicas (BROL e MARTELLI, 2018).

Percebe-se, assim, que a formação continuada no espaço escolar é muito importante, uma vez que leva a questionamentos que podem ir das dúvidas individuais às dificuldades de todos. A atualização e a troca de experiências merecem, portanto, atenção especial no âmbito educacional.

O trabalho com a sexualidade infantil ainda é um grande desafio para pais e educadores, pois ajudar a criança no seu desenvolvimento sexual, sem cometer enganos, é uma missão que poucos conseguem enfrentar.

Isso acontece, principalmente, pela forma em que se desenvolve a nossa educação, pois não somos educados para lidar adequadamente com a sexualidade e ter prazer.

As participantes responderam de forma bem diferente à esta questão, mas percebe-se uma certa similaridade em relação a responder de forma adequada e natural, quando as dúvidas aparecem.

Anita inicia sua fala dizendo: *“Eu acho que tem que ser na hora que aparece. Eu acho tem a idade pra tudo. Então, quando a criança tem a capacidade pra entender, a gente mostra pra ela”*.

Assim, esperar para abordar a sexualidade apenas na adolescência é, para Furlani (2009), o reflexo de uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a iniciação sexual só é possível na puberdade. Isso faz com que a escola esteja sempre atrasada em relação às expectativas e as vivências das crianças e em relação à sua capacidade de mudar comportamentos com a informação que oferece.

Portanto, a curiosidade de cada criança deve ser o guia de pais e professores para saber sobre o que e quando falar. O “momento certo” não é fácil, pois é quando eles se sentirem preparados e seguros para satisfazer as curiosidades. E o fundamental é não ter medo de lidar com o tema. Como nós, adultos, não tivemos uma educação para a sexualidade na adolescência, precisamos buscar informações de qualidade, nos atualizarmos e não ter vergonha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à entrevista, as professoras responderam às perguntas de modo muito solícito e desprendido. Assim, o conjunto das respostas evidenciou nuances importantes sobre o modo como concebem e realizam o trabalho com gênero e sexualidade no contexto da educação infantil. Além disso, demonstraram ter modos próprios de aproximação e de trabalho com a sexualidade infantil e suas manifestações.

Desta forma, este trabalho confirma que o saber dos professores está relacionado com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.

Ao serem indagadas sobre como lidam e quais são as suas atitudes no dia a dia com as manifestações das crianças sobre sexualidade, as professoras disseram que realizam um trabalho de modo espontâneo e tranquilo, de acordo com as manifestações das crianças. Uma coisa que chamou atenção neste aspecto foi quando as participantes informaram que trabalham de forma tranquila e natural com os alunos. Como a literatura consultada informa que tanto a família como os docentes não possuem, em sua maioria, informações acerca do tema e muitas vezes nem tiveram uma educação sexual adequada, é preciso questionar: o que é “tranquilo” e “natural” para elas? Se todos somos influenciados pela educação que recebemos, quando se fala em sexualidade, tema que vem sempre carregado de tabus e preconceitos, é difícil para o professor trabalhar com confiança e naturalidade.

Além disso, este trabalho reafirma que a curiosidade de cada criança deve ser o guia de pais e professores para saber sobre o que e quando falar. E encontrar este “momento certo” não é fácil, mas é fundamental buscar informações de qualidade, nos atualizarmos e não ter vergonha ou medo de lidar com o tema.

Ao relatar, de forma unânime, que já presenciaram manifestações da sexualidade nas crianças, inclusive dando exemplos (crianças no banheiro juntas, se masturbando em sala de aula, sentadas no colo dos coleguinhas, mexendo nos genitais), percebe-se que as manifestações, como esperado, são comuns e ocorrem com frequência, pois a curiosidade pelo corpo (seu e do outro) está associada ao necessário processo de aprendizagem da criança. Elas informam que o professor deve estar sempre atento, pois são vários os momentos interessantes para observar as manifestações e os sentimentos das crianças. Apenas uma das participantes relatou comportamentos dos alunos ligados à expressão de gênero e não à sexualidade dos alunos – ou seja, meninos se comportando de maneira socialmente ditada como “feminina”.

Ao informar que procuram trabalhar a sexualidade com as crianças o tempo todo (nas rodas de conversas, na brinquedoteca, entre outros), as professoras deixaram claro seu receio e preocupação com o abuso sexual. Evidentemente, o relato de um caso de um abuso ocorrido com uma aluna e citado por uma das participantes foi marcante para elas. Foi possível perceber que elas compreendem que o abuso pode deixar marcas físicas, psíquicas,

sociais e sexuais na vítima, podendo afetar a saúde mental da criança e produzir efeitos no desempenho escolar e na adaptação social. Entretanto, as participantes se mostram preocupadas apenas com as pessoas estranhas. Mas sabe-se que a maioria dos abusadores são pessoas próximas à criança.

As participantes, no geral, deram definições coerentes de sexualidade, conseguem perceber que as manifestações da sexualidade aparecem ainda na primeira infância e acreditam que é um assunto que deve ser abordado dentro da Educação Infantil. Apesar disso, se consideram despreparadas e relataram muitas dificuldades para abordar os diversos aspectos do tema, inclusive com alunos com deficiências. E relataram, ainda, que se sentem muito cobradas em relação às suas atitudes referentes às manifestações sexuais na infância. Por tudo isso, os profissionais necessitam de formação inicial e/ou continuadas para que possam abordar os questionamentos, curiosidades e dúvidas dos alunos com conhecimento, permitindo que eles possam lidar adequadamente com as expressões da sexualidade que surgem no cotidiano escolar.

Entretanto, em relação às políticas públicas e ações governamentais na preparação do professor para as relações entre educação e sexualidade na Educação Infantil, as participantes concordam que não existe nenhum tipo de incentivo público, como, por exemplo, formação continuada. É preciso entender, entretanto, que a formação em serviço deve partir do governo, mas não exclusivamente dele. A formação continuada é um processo que deve auxiliar o professor a desenvolver sua prática pedagógica e permitir que ele lide de maneira mais tranquila com os problemas encontrados em sala de aula. As professoras participantes desta pesquisa tinham muita experiência e formação adequada para trabalhar na Educação Infantil. Acredito que outros profissionais, com menos experiência e/ou menos qualificação devem apresentar ainda mais dificuldades para lidar com o assunto. Como a sexualidade é um tema complexo, que frequentemente traz dificuldades e desafios aos educadores no seu dia a dia, a educação para a sexualidade é importante para toda a comunidade escolar, desde a infância.

As professoras apontaram a necessidade de maior articulação entre família e a instituição de educação infantil no trabalho com a sexualidade. Há um receio em relação à reação da família, mostrando que a preocupação com a opinião dos pais pode ser um limitador. Esse fato é preocupante, pois para promover uma transformação nas atitudes das crianças em relação à sexualidade, escola e família precisam trabalhar em conjunto, auxiliando o enfrentamento das crianças sobre estas questões. Sabe-se hoje que a educação para a sexualidade nas escolas pode auxiliar pais e professores a prevenir futuros problemas em relação ao sexo e à sexualidade das crianças, permitindo que elas amadureçam sem traumas, preconceitos ou medos. Assim, família, escola e sociedade podem oferecer uma educação sexual infantil baseada na ética, nos valores, no respeito por si mesmo e pelo outro, no princípio da igualdade entre as pessoas e sem discriminação ou preconceito. Este trabalho não buscou levantar a condição social das famílias das crianças com as quais estas professoras atuam. Esse tipo de informação, em uma futura pesquisa, pode colaborar para uma melhor compreensão e uma maior aproximação entre família e escola, favorecendo trabalhar de forma mais global este complexo tema.

As participantes algumas vezes falaram da importância de não reprimir as manifestações da sexualidade das crianças. Essa repressão, quando ocorre, muitas vezes é motivada pela crença, ainda existente, de que a sexualidade é um assunto para ser trabalhado apenas pela família – e isso faz com que o professor frequentemente reaja a elas com repreensão e reprovação. Isso, na maioria das vezes, contribui para que o corpo e o prazer sejam vistos como algo proibido, errado, sujo, fonte de culpa e vergonha. A fala das professoras, portanto, corrobora com uma prática de educação saudável para as crianças, sem repressão às manifestações em relação à sexualidade. Entretanto, observa-se frequentemente que muitos profissionais da educação se restringem a trabalhar o corpo, omitindo ou repreendendo a fala sobre os órgãos sexuais e, algumas vezes, carregando sua fala com preceitos de moralidade. Assim, é fundamental que o professor utilize práticas pedagógicas que possibilitem a criança a reconhecer-se como pessoa e a perceber o seu corpo e suas funções, além de permitir que ela interaja com o outro de forma respeitosa.

Assim, o professor precisa superar o receio em relação às reações da família, pois a educação para a sexualidade nas escolas é fundamental. É preciso entender que escola e família têm papéis diferentes e complementares

Conclui-se, finalmente, através das respostas das professoras, que elas procuram, mesmo sentindo a falta de programas de educação continuada, orientar as crianças sobre as expressões da sexualidade e sanar as suas curiosidades. Elas também se mostraram preocupadas em trabalhar as questões de gênero, respeitando a diversidade e com o abuso sexual infantil.

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J.; (2002) Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Azevedo, Elisa Cardoso; Moreira Mariana Calesso. (2012) Psiquismo fetal: um olhar psicanalítico. *Diaphora - Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul*, 12(2).
- Barato, Ana Claudia; Oliveira, Everton Luiz de. (2015) Refletindo acerca da orientação sexual na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. Bebedouro-SP
- Bittencourt, Rosania Maria Silvano. (2014) Relações de gênero e sexualidade na infância: a escola como espaço de (des)construção das diferenças. *Roteiro*, Joaçaba, Edição Especial.
- Bogossian, Thiago. (2014) “Já pensou Pedro com um cabelão de Maria Chiquinha! Não combina, né?!” Geografia e gênero na educação infantil. *Revista Tempos e Espaços em Educação*.
- Brasil. (1998) Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil – Formação Pessoal e Social*. Volume 2. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2010) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental.
- Brol, Izana S.; Martelli, Andréa C. (2018) Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. *Revista Ártemis*, vol. XXV nº 1; jan-jun.
- Buss-Simão, Marcia. (2012) *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Caitano, Alexsandro Ferreira. (2018) *Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?* Dissertação (Mestrado), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma.
- Camargo, Shelley Arruda Pinhal De; Neto Luiz Ferraz De Sampaio. (2017) Sexualidade e gênero. *Rev Fac Ciênc Méd Sorocaba*. 19(4)
- Carvalho, Marco Antonio Martins. (2002) O afeto nosso de cada dia. *Revista Amae e Educando*. Belo Horizonte, n. 308.
- Carvalho, Maria Eulina Pessoa De. Costa, Eliana Célia Ismael Da. Melo, Rosemary Alves De. (2008) *Roteiros de Gênero: A pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da Educação Infantil*. In: Reunião Anual da ANPEd, 31., Caxambu. Anais GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação.
- Costa, Aline Cristina Chanan; Santos Neto, João Arlindo. (2016) Brinquedotecas e Ludotecas: ambientes para a mediação da leitura no Paraná. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*. v. 21, n. 2.
- Couto, Daniela Paula Do. (2017) Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito: história e filosofia da Psicologia. *Psicologia em Pesquisa*. 11(1)
- Dornelles, Priscila Gomes; Wenez, Ileana. (2019) Uma análise generificada sobre o Projeto Gênero e Diversidade na Escola. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 173.

- Faria, Livia Monique De Castro; Ribeiro, Cláudia Maria. (2014) *Violências sexuais: anúncio de tempestades na educação da criança pequena*. In: Educação para a sexualidade. Ana Cláudia Bortolozzi Maia [et al.]; [organizadores] Joanalira Corpes Magalhães; Paula Regina Costa Ribeiro. Rio Grande: Ed. da FURG.
- Farias, Thaiz Maira Da Silva; Nantes, Elaine Da Silva; Aguiar, Sirlei Maria De. (2015) Feminismos, identidades de gênero e políticas públicas. *Simpósio Internacional de Educação Sexual*. Universidade Estadual de Maringá (UEM).
- Figueiró, Mary Neide Damico. (2014) *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. 2a edição. Londrina-PR: Eduel.
- Finco, Daniela. (2010) *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Finco, Daniela. (2004) *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Freud, Sigmund. (2016) *Obras completas*. Vol. 6. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, Sigmund. (2006) *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Ed. Standart Brasileira. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago.
- Furlani, Jimena. (2009) *Encarar o desafio da Educação Sexual na escola*. In: Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – 216p.
- Garrido, Geisa Orlandini Cabiceira. (2017) *Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade*. Tese de Doutorado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente.
- Gesser, Marivete; Oltramari, Leandro Castro; Cord, Denise; Nuernberg, Adriano Henrique. (2012) Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. V. 16, N. 2.
- Gonçalves, R. C.; Faleiro, J. H.; Malafaia G. (2013) Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *HOLOS*, Ano 29, Vol. 5.
- Graciliano, Eliana Cláudia; Pereira, Larissa Kühl Izidoro; Maio, Eliane Rose. (2013) Educação Infantil e o aprendizado do corpo humano: a construção da sexualidade e do gênero. *Anais do III Simpósio Internacional de Educação Sexual*, Maringá, Paraná.
- Jorge-Ferreira, Susana. (2019) *O Corpo e a Arte: abordagem da educação sexual no jardim de infância*. ICCA - Internacional Conference on Childhood and Adolescence. Fundação Cupertino de Miranda: Porto.
- Leite, Lucimar Da Luz. (2015) *Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência*. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá.
- Lima, Aline Aparecida; Oliveira, Danyene Cássia; Souza, Elidiani Dos Santos; Pereira, Joelice Almeida; Sant'anna, Vera Lucia Lins. (2010) Educação sexual infantil: a interação entre a família e escola como fator determinante para uma educação eficaz. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 1-103.

- Louro, Guacira Lopes. (2000) *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louro, Guacira Lopes. (2003) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, Guacira Lopes. (2013) *Pedagogias da sexualidade*. In: Louro, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maia, Ana Claudia Bortolozzi. Spaziani, Raquel B. (2010) *Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos*. Linhas, Florianópolis, v.11, nº 01, p. 68-84.
- Maia, Ana Claudia Bortolozzi; Pastana, Marcela; Pereira, Patricia Cristine; Spaziani Raquel Baptista. (2011) Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. *Rev. Ciênc. Ext.* v.7, n.2, p.115.
- Maia, Ana Cláudia Bortolozzi; Vilaça, Teresa.(2018) *Educação em sexualidade para alunos/as com deficiência em Portugal: concepções de professores/as*. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
- Maia, Ana Cláudia Bortolozzi; Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (2010) Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Rev. bras. educ. espec.*, vol.16, n.2.
- Marcon, Amanda Nogara; Prudêncio, Luísa Evangelista Vieira; Gesser, Marivete. (2016) Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 2.
- Masullo, Virginia Flora; Coelho, Irene Da Silva. (2015) As dificuldades dos professores na educação infantil questões estruturais e pedagógicas. *UNISANTA Humanitas*. Vol. 4 nº 1.
- Meyer, Caroline Arcari. (2017) *O que é privacidade? Uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, São Paulo.
- Meyer, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. (2008) In: BRASIL, *Educação para a igualdade de gênero, salto para o futuro*, ano 17. (Boletim, 26).
- Minello, Roberto Domingos. (2017) Práticas Educativas: A Interdisciplinaridade como Estratégia para a Aprendizagem no Ensino Fundamental. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 2, Ed. 01, Vol. 1. pp 220-239
- Nunes, César Aparecido; Silva Edna. (2000) *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Coleção polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados.
- Odessa, M. Wulff. (2016) Contribuições para a sexualidade infantil. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 19 (3)
- Oliveira, C. A. (2011) *Sexualidade: um desafio escolar*. In: Bona Junior, A. (Org). A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto.
- Oliveira, Zilma De Moraes Ramos. (2014) *O trabalho do professor na Educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Biruta.
- Oriani, Valeria Pall. (2015) *Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp, Campus de Marília.
- Otoni, Ana Carla Vieira; Maia, Ana Claudia Bortolozzi. (2019) Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1265-1283.

- Paiva, Eliane Aparecida Faria De. (2015) *A prevenção primária e secundária do abuso sexual na Educação Infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Pastana, Marcela; Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. (2014) *Reflexões sobre a sexualidade na infância a partir de cenas do cotidiano escolar*. In: Maia [et al.]; [organizadores:] Joanalira Corpes Magalhães; Paula Regina Costa Ribeiro. Educação para a sexualidade. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, Vol. 23. Rio Grande: Ed. da FURG.
- Pelisoli, Cátula; Piccoloto, Luciane Benvegnu. (2010) Prevenção do abuso sexual infantil: Estratégias cognitivocomportamentais na escola, na família e na comunidade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. Volume 6, Número 1.
- Pianna, M. C. (2009) *A Pesquisa de Campo*. In: A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Retondar, Jeferson José Moebus. (2015) O jogo/brincadeira à luz do além do princípio do prazer (1920) e do pequeno Hans (1909). *Motrivivência* v. 27, n. 46.
- Rocha, Marina Monzani Da; Monteiro, Camila Teixeira; Ulian, Ana Lucia Alcântara De Oliveira; Silvares, Edwiges Ferreira De Mattos. (2018) Comportamentos sexuais na infância e associação com problemas de comportamento. *Revista Saúde e Pesquisa*, v. 11, n. 1.
- Rodrigues, Cibele Pavani; Wechsler, Amanda Muglia. (2014) A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 89-104.
- Rosa, Andreza Saydelles Da. (2018) *Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS).
- Santos, Luciane Tavares. (2016) *Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Belém – PA.
- Santos, Samara Silva Dos; Dell’aglio, Débora Dalbosco. (2013) O processo de revelação do abuso sexual na percepção de mães. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1), 50-64. São Paulo, SP.
- Santos, Sandro Vinicius Sales Dos. (2016) *Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, Adilson Francisco Da. (2014) Gênero e diversidade sexual na escola: limites e possibilidades - os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Produções Didático-Pedagógicas - Volume II*. Superintendência de Educação/Secretaria Estadual de Educação do Paraná.
- Silva, Claudionor Renato Da. (2015) *Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory*. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Silveira, Jennifer Martins. (2013) A sexualidade da criança no cotidiano da instituição infantil. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2.
- Silveira, Jennifer Martins. (2010) *Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios*. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação.

Soares, Zilene Pereira; Monteiro, Simone Souza. (2019) Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73.

Spaziani, Raquel Baptista; Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. (2011) *Educação sexual infantil: relatos de pais e mães*. II Simpósio Internacional de Educação Sexual – II SIES. Maringá.

Staub, Fabiana Roberta Barreto Bonfim; Graupmann, Edilene Hatschbach. (2015) Educação infantil: uma abordagem sobre a sexualidade. *XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação*, PUC-PR.

Tomazelli, L. P. (2013) *Coeducação e Gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RODA DE POESIA: A CONSTRUÇÃO DO CUIDADO ENTRE MULHERES

POETRY GROUP: THE CONSTRUCTION OF CARE AMONG WOMEN

Gabriela Corrêa Ramos, Unifesp, Brasil, gcramos@unifesp.br
Jussara de Souza Silva, Unifesp, Brasil, jussara.souza@unifesp.br
Luísa Segalla de Carvalho, Unifesp, Brasil, luisa.segalla@unifesp.br
Juliana Teixeira Gomes, Unifesp, Brasil, jtgomes@unifesp.br
Raquel Baptista Spaziani, Unifesp, Brasil, raquel.spaziani@unifesp.br
Jaquelina Maria Imbrizi, Unifesp, Brasil, jaquelina.imbrizi@unifesp.br

INTRODUÇÃO

*É uma perda de tempo odiar um espelho
ou seu reflexo
em vez de interromper a mão
que constrói o vidro de distorções
discretas o suficiente para passarem
despercebidas (...).
(Audre Lorde, 1997)*

A distribuição desigual de poder baseada nas diferenças sexuais nada tem de natural. São muitos os investimentos sociais na regulação do gênero, ainda que nem sempre intencionais ou explícitos, para diferenciar comportamentos de mulheres e homens. Segundo Joan Scott¹⁶ (1995), além de ser a forma como se atribui significados às diferenças sociais e culturais entre os sexos, gênero é a maneira de significar as relações de poder — sendo o local no qual, e por meio do qual, o poder é articulado. Dessa forma, as relações entre os sexos são um dos pilares da organização social, bem como as suas diferenças frutos e fontes das estruturas hierárquicas da sociedade, “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (p. 92).

À masculinidade hegemônica — branca, cristã, heterossexual, de classe média, ocidental — seriam atribuídas as características valorizadas socialmente, resguardando-a a centralidade e o poder. E, ainda que haja diferentes formas de se vivenciar as feminilidades — e, por isso, o termo no plural —, a feminilidade ideal para a sociedade patriarcal é aquela resultante de diversos esforços e práticas disciplinares que apresentam determinadas características como naturalmente femininas. A mulher valorizada socialmente é dócil, submissa, servil e ingênua (Bloedow & Guizzo, 2017).

Mulheres, desde pequenas, são atravessadas por discursos e práticas que as ensinam a reproduzir tal ideal de feminilidade. Meninas são apresentadas às brincadeiras e brinquedos referentes ao cuidado e ao espaço doméstico, bem como à futilidade e ao consumismo. Já na pequena infância, as meninas são inseridas no universo adulto, quando são cobradas, mesmo que de forma sutil, a se preocuparem excessivamente com a aparência, pois a mulher só tem valor quando bela; a expressarem traços de “menina-mulher”, pois o paradoxo entre inocência e sedução é

¹⁶Assumimos intencionalmente uma escrita feminista acadêmica, visibilizando o prenome e o sobrenome das/os autoras/es nas citações bibliográficas e referências ao final do texto, de modo a favorecer a identificação das mulheres na crítica social e na produção de conhecimento, como propõe Jimena Furlani (2011).

o que atrai os olhares; a terem como objetivo central o relacionamento amoroso com um homem, que passará a ser o protagonista de sua vida — e, assim, se inicia um processo de afastamento do mundo público e do engajamento na resolução de problemas coletivos (Bloedow & Guizzo, 2017).

Todos esses investimentos sociais constroem, não apenas um modo de representar meninas e mulheres, mas também uma forma de se expressar a feminilidade ideal: infantilizada, objetificada sexualmente, tendo os homens como tutores de seus corpos e ações. O processo de subalternização das mulheres acarretará diversas situações de desigualdades sociais, que irão se complexificar por meio dos entrelaçamentos com outros marcadores sociais da diferença, como classe, raça, etnia, identidade de gênero e orientação sexual.

Uma dessas situações de desigualdades diz respeito à divisão sexual do trabalho profissional e do trabalho doméstico. A intersecção entre classe-raça-gênero organiza a sociedade de modo que as mulheres sejam exploradas e oprimidas tanto no espaço doméstico, quanto no profissional. De acordo com Helena Hirata (2018), essas relações de exploração-dominância irão se expressar na segregação horizontal e vertical do emprego, na medida em que as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens, estando limitadas a um número restrito de atividades, com pouca perspectiva de promoção e salários inferiores.

Do mesmo modo, no que diz respeito à divisão sexual do trabalho doméstico, mulheres são cobradas exclusivamente a ocuparem o trabalho não remunerado — e sem reconhecimento social — da reprodução, do cuidado com os membros da família, bem como da limpeza e organização da casa, como parte de uma suposta essência feminina. No entanto, para aquelas com privilégios de classe social é possível delegar tais atividades às mulheres pobres e, no Brasil, em sua maior parte negras, por meio da exploração do serviço de diaristas (Hirata, 2018).

Djamila Ribeiro (2017, 2018, 2019) aponta a hierarquia social entre os diferentes salários atribuídos: o homem branco ganha mais que a mulher branca que, por sua vez, recebe um salário maior que o homem negro. Por último está a mulher negra, recebendo menor remuneração que todos os outros. Nesse sentido, à mulher negra é reservado o destino social da precarização do trabalho. Tais desigualdades sociais e econômicas não se dão de modo estanque e, cada vez mais, os movimentos feministas negros têm denunciado este modo de opressão, mas ainda há muito o que lutar. Cabe ressaltar que nomes como Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Lélia Gonzales, Djamila Ribeiro e Bianca Santana têm se deslocado dos trabalhos considerados menos qualificados e remunerados para lugares de reconhecimento nas áreas da sociologia, psicanálise, literatura, filosofia e jornalismo. Na área das artes podemos citar Rosana Paulino, que nas artes plásticas tem denunciado a violência diaspórica contra o povo africano e no audiovisual há de se falar do importante trabalho de Grace Passô. No caso da artista plástica, hão de ser ressaltadas as imagens de fotografias antigas de mulheres negras silenciadas que têm suas bocas costuradas literal e agressivamente por linhas em ziguezague (Paulino, 2015).

No que se refere à atriz, diretora, curadora e dramaturga brasileira há em suas obras, principalmente nas escolhas de papéis a serem representados e no material audiovisual, uma crítica ao lugar solitário reservado para a mulher negra na sociedade contemporânea, muitas vezes reduzida às duas performances que lhe são atribuídas: a de vítima da violência ou a de responsável pela agressão. Como é o caso do filme “Praça Paris” no qual Grace Passô interpreta uma ascensorista que sofreu violação de direitos na sua infância, que busca superar seu destino ao iniciar um processo psicoterapêutico com uma mulher branca. A psicóloga encerra o tratamento abruptamente por conta do medo que a assola após escutar sobre a trajetória de vida da ascensorista. Trata-se de um drama dirigido por Lúcia Murat (2018) que explicita o clima de brutalidade que permeia a cidade do Rio de Janeiro sob o ponto de vista das mulheres e seus modos de ocupar os espaços público e privado.

O filme denuncia que o espaço familiar, que deveria ser um lugar de proteção e acolhimento, é surpreendentemente o local onde ocorrem situações de agressão e opressão contra as mulheres. São dados reais explicitados pelo cinema, pois estima-se que quatro meninas sejam violentadas sexualmente por hora no Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública [FBSP], 2019), bem como que a cada oito minutos uma menina/mulher é estuprada (FBSP, 2020), sendo a maior parte dessas violências dentro do ambiente doméstico (Brasil, 2018) — seja aquela cometida durante a infância e a adolescência — seja aquela cometida por parceiro íntimo na vida adulta. Esses dados demonstram que a violência sexual contra meninas e mulheres não pode ser analisada como uma

exceção, mas sim como uma prática social produzida pela cultura do estupro. Este conceito foi criado para descrever o ambiente no qual a violência sexual é naturalizada pela mídia e pela cultura popular, sendo perpetrada por meio do uso de linguagem misógina, pela objetificação dos corpos de meninas/mulheres e pela espetacularização da violência sexual (Organização das Nações Unidas Brasil [ONUBR], 2016; Souza, 2017).

Esses modos de regulação do gênero também corroboram para a manutenção do ciclo da violência cometida pelo parceiro íntimo. A cultura sexista que reforça o mito do amor romântico, a importância da conjugalidade na vida de mulheres, a representação dos homens como instintivamente agressivos, somada aos sentimentos de vergonha, culpa, humilhação e medo evocados pela situação de violência acabam por dificultar a sua denúncia. Cabe mapear condições nas quais a mulher é dependente também economicamente do parceiro e a denúncia da situação de violência pode significar prejuízos na sua autoconservação e moradia.

Importante ressaltar que as mulheres negras são as maiores vítimas de violência e do feminicídio. De acordo com o Atlas da Violência (Brasil, 2020), embora a taxa de homicídios de mulheres não negras tenha caído 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4% no período entre 2008 e 2018. Já no que diz respeito às questões da sexualidade, segundo o Dossiê sobre Lesbocídio no Brasil (2018), desde 2013, houve o crescimento de 80% do assassinato de mulheres lésbicas, sendo a maior parte delas mulheres consideradas não-feminilizadas.

A experiência de “ser mulher” em uma sociedade organizada para subalternizar aquelas que seguem, e que rompem, com o ideal de feminilidade pode gerar sofrimentos. Ainda que experienciados na singularidade, essas dores são produzidas socialmente por meio das injustiças sociais. Segundo Bader Sawaia (2014), a situação social de ser tratada/o como inferior, subalterna/o e sem valor, estando submetida/o à opressão, provoca o chamado sofrimento ético-político, ou seja, a dor de ser desumanizada/o pelos processos de exclusão social. Nessa linha de raciocínio, podemos situar a dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016) que se refere ao fato de que o sofrimento se manifesta de modo singular, mas é produzido no espaço público e no laço social, e que cabe às psicólogas sociais, psicanalistas e artistas denunciarem a situação com vistas à criação de políticas públicas de proteção social e garantia de direitos. Há também a possibilidade de criação de espaços de cuidado e escuta que não reproduzam a violência sofrida, bem como não tratem o campo dos afetos como algo somente referente ao íntimo e ao privado, de modo a culpabilizar, criminalizar e medicalizar as mulheres. Trata-se de intervenções nas dimensões subjetivas, sociais e institucionais. Se é no laço social que o sofrimento é produzido, cabe inventar dispositivos para a intervenção nos espaços públicos e coletivos.

Nesse sentido, tendo em vista que as relações desiguais de poder entre mulheres e homens acarretam diversas opressões, explorações e violências, bem como que essas vivências irão se diferenciar a depender dos entrelaçamentos de classe-raça-gênero-sexualidade, duas professoras universitárias acompanhadas de quatro extensionistas do curso de Psicologia criaram o projeto de extensão “Mulheres, Arte e Cuidado” com vistas à promover espaços de reflexão, partilha e acolhimento para as mulheres da Baixada Santista. Nesse sentido, o espaço grupal foi privilegiado, por meio da proposta de rodas de conversas sobre as diferentes formas de se vivenciar as feminilidades, como também pelas produções artísticas de mulheres que questionam o destino social reservado a elas e oferecem possibilidades diversas para a busca de um bem viver em sociedade. As ações extensionistas visam combinar oficinas de arte com rodas de conversa, principalmente, a literatura e poesia criadas por mulheres e que explicitam sua condição social. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre a primeira oficina realizada com mulheres.

Em caso de dor ponha gelo
Mude o corte de cabelo
Mude como modelo
Vá ao cinema dê um sorriso
Ainda que amarelo, esqueça seu cotovelo
Se amargo foi já ter sido
Troque já esse vestido
Troque o padrão do tecido
Saia do sério deixe os critérios
Siga todos os sentidos
Faça fazer sentido
A cada mil lágrimas sai um milagre.
(Alice Ruiz e Itamar Assumpção, 2013)

Diante de tantas violências implícitas e explícitas direcionadas ainda às mulheres na contemporaneidade, a arte pode ser um mediador importante na partilha de experiências pois, de modo contra-hegemônico, as manifestações artísticas podem potencializar ritmos da delicadeza e feminilidade tão desvalorizados no tempo da pressa, utilidade e produtividade acelerada. A escolha pelo espaço grupal e pelo modelo de oficina se deu por serem dispositivos que podem favorecer a horizontalidade das relações e o incentivo ao exercício da sororidade. A despeito disso, para incentivar a emergência de mulheres protagonistas, não de ser apresentadas referências nas produções artísticas que, assim como Rosana Paulino, nas artes plásticas, e Grace Passô, no audiovisual e nas artes do corpo, têm demonstrado o poder da arte política (Rancière, 2010), aquela que cria narrativas libertadoras para que outros modos de viver em sociedade sejam possíveis tanto para homens, mulheres, transgêneros e pessoas não binárias. Nesse sentido, há de ser ressaltado que muitas mulheres têm resistido e inventado modos de se contrapor às violências sofridas, por meio da poesia, das artes plásticas, das produções cinematográficas e teatrais. No projeto de extensão aqui em foco, nós escolhemos a poesia como manifestação artística de mulheres que apresentam um outro modo possível de estar no mundo. Assim, as poesias e as histórias de suas criadoras podem ser material de referência para outro modo de ocupar o espaço público. Pois, cada uma das poetisas escolhidas são mulheres protagonistas que resistem por meio da arte às situações de violência e opressão experimentadas por muitas delas. Portanto, concebemos a arte como modo de manifestação da realidade imaginada e vivida, bem como forma de subverter as normas de gênero e, conseqüentemente, potente para pensar a escuta sensível às diversas histórias de vida das mulheres. Neste trabalho, a arte é uma mediadora importante para o cuidado mútuo porque denuncia situações de opressão, cria outras narrativas e incide nos discursos naturalizantes que restringem a ocupação de lugares sociais; porque em suas linguagens imagéticas sensíveis podem estimular as potências de vida em quem entra em contato com suas manifestações. Os textos literários e poéticos inseridos no espaço grupal, como é a proposta aqui apresentada, valoriza a transmissão de um estado de ânimo que visa criar ações no coletivo que possam transformar as condições sociais que geram violência. Portanto, a criação das ações de extensão, por meio de oficinas de arte, reconhece a importância de oferecer espaços reflexivos e dialógicos com mulheres, pois parte-se de uma perspectiva analítica e de ação feminista, que reconhece o patriarcado como fonte de desigualdade, porém critica a universalização da categoria mulher, compreendendo que raça-classe-gênero-sexualidade devem ser analisadas em suas intersecções, não havendo “hierarquia de opressão” (Gonzalez, 2020; hooks, 2019; Lorde, 2019).

Cabe ressaltar que Conceição Evaristo (2020) é uma expoente do movimento feminista negro e que tem valorizado o método da escrivência como aquele que não separa a experiência de vida das mulheres de suas obras artísticas. Uma escrita literária que visa acordar os donos da Casa Grande dos seus “sonos injustos”. As protagonistas e artistas escolhidas como referência para a oficina de poesia têm atrapalhado, e muito, o sono injusto do patriarcado, tais quais: Alice Ruiz, Amanda Lovelace, Angélica Freitas, Rupí Kaur, pois são artistas que criam poemas de resistência, ao mesmo tempo em que visam fortalecer as mulheres na sua luta e lida cotidiana contra as opressões. Assim, são mulheres-inspiração para todas nós.

Alice Ruiz, hoje uma mulher de 75 anos, curitibana, é autora de livros publicados que têm inspirado compositores da cena alternativa musical como Itamar Assunção, José Miguel Wisnik, Tetê Espíndola, Arnaldo Antunes, Zélia Duncan. Além de sua parceria de vida e trabalho artístico com o escritor e poeta Paulo Leminski. Não de ser ressaltados os álbuns musicais tais quais o poema-letra-canção-quadrinhos-livro-ilustrado “Milágrimas” (Alice Ruiz, 2020). Nas redes sociais, Alice tem desconstruído os estereótipos vinculados ao processo de envelhecimento e seus impactos sobre as possibilidades de felicidade para mulheres de todas as idades, como suas postagens nas redes sociais, principalmente em sua página no *Facebook*. Assim, sobre uma desilusão amorosa, ela escreve em um post de modo bem humorado:

Deletei prints, fotos,
nudes, vídeos, áudios,
DM e tudo que estava inbox.
Fiz detox e esvaziei o
Dropbox,
Aí fiquei fitness e
healthy de body and
soul.
E my heart quase
voou
no maior upgrade.
(Alice Ruiz, 2021)

Angélica Freitas, gaúcha de 48 anos, tem quatro livros publicados em sua carreira, entre eles *Um útero é de um tamanho do punho* (2013), escrito em uma província de Buenos Aires, cercada de poetas com diferentes projetos poéticos. Ela conta que, para este livro, gostaria de escrever sobre coisas importantes para ela, e, por ser uma mulher lésbica que nunca se encaixou nos padrões de feminilidade embarcou neste tema. Para a poeta, ser mulher é uma coisa “ostensivamente política” (Freitas, 2018), sendo praticamente impossível escrever sobre a problemática do “ser mulher” sem expor um pouco da sua vida íntima em relação aos requisitos sociais da feminilidade. Angélica também gosta muito das oficinas de poesia, enfatizando-as como um espaço de troca e compartilhamento importantes para ela e também para novas/os escritoras/es.

Amanda Lovelace, poeta estadunidense de 30 anos, publicou alguns livros de poesias, sendo *A bruxa não vai para a fogueira neste livro* (2018) seu segundo trabalho publicado após a sua estréia no mundo literário com *A princesa salva a si mesma neste livro* (2016). As duas publicações da autora revisitam alguns momentos vivenciados por ela mesma, como a complicada relação com a mãe, que forçou a filha a realizar diversas dietas por considerá-la sempre acima do “peso ideal” — e os distúrbios alimentares que surgiram como uma consequência das ações dessa figura materna que entendia a beleza feminina como sinônimo de magreza; além de expor em seus versos suas experiências com relacionamentos abusivos e violência sexual.

Nascida no Punjab, a poeta feminista Rupí Kaur imigrou para o Canadá ainda na infância devido à situação de pobreza vivenciada na Índia e, desde cedo, apresentou inclinação para a arte, especialmente para o desenho, a música e a escrita. Na adolescência, por sua condição de imigrante, foi pela escrita que “encontrou sua voz”, e

assim pôde superar o bullying, os abusos e a violência que havia sofrido. O trabalho de Kaur possui uma linguagem simples, facilmente compreendido por pessoas que estão começando a aprender o inglês - uma preocupação da autora, tendo ela mesma passado por dificuldades em assimilar a língua - com desenhos que o acompanham e é escrito exclusivamente em letras minúsculas, utilizando-se somente do ponto como forma de pontuação, em homenagem à sua língua materna, o Punjabi. Ainda, sua obra possui relação com a cultura do sul da Ásia, com inspiração em sua infância e vida pessoal, e aborda as temáticas de violência, abuso, amor, perda e feminilidade.

“A REVIRAVOLTA DO ENREDO QUE TODAS ESTÁVAMOS ESPERANDO”: O SURGIMENTO DA RODA DE POESIA

O Projeto de extensão “Arte e sonho: abordagem psicanalítica nos modos de cuidar das juventudes” (Imbrizi, 2020) possui como uma de suas ações a Roda de Conversa sobre Sonhos. Essa ação ocorre de forma *online*, quinzenalmente, e proporciona um espaço aberto à comunidade acadêmica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e às pessoas que vivem na Baixada Santista, onde as/os participantes são convidadas/os a contar seus sonhos e conversar livremente sobre eles, cujo intuito é proporcionar um espaço de acolhimento e cuidado a partir da partilha de experiências oníricas — o que está sendo feito nesses 16 meses de sua atividade.

Em um desses encontros, um sonho relatado por uma participante trouxe um possível conteúdo latente de violência contra mulheres. Importante ressaltar aqui que, por muitas vezes, entende-se o sonho como uma ideia de realidade à parte, de realização de desejos do sonhador, mas o material onírico também tem relação com as experiências cotidianas, o que Freud (1900/2017) denominou de restos diurnos, e por meio de imagens ordinárias e extraordinárias pode mostrar violências nas entrelinhas de sua tessitura. É preciso observar que muitas das mulheres participantes da roda têm narrado sonhos nos quais se transformam em homens para enfrentar algum desafio na trama onírica ou há referências a agressões às suas integridades física e psíquica no seio da família e em espaços públicos. Trata-se aqui de uma função específica do sonho: o trabalho psíquico de elaboração de acontecimentos traumáticos (Ferenczi, 2011; Freud, 1920/2010).

Carla Rodrigues (2021) além de analisar sonhos narrados por mulheres que foram coletados para uma pesquisa, também realizou entrevistas com as sonhantes, nas quais elas puderam desabafar sobre as atividades domésticas que ainda são responsabilidades que recaem exclusivamente sobre elas, mesmo em lares cuja maioria dos componentes são do sexo masculino. Os seus companheiros e filhos, que dividem o mesmo teto, agem como se fosse natural atribuir os trabalhos de cuidado com a alimentação e a casa somente para as mulheres. Esta é uma violência invisível e indizível para muitas mulheres que não se acham no direito de questionar as imposições de tarefas consideradas de cuidado que estão reservadas somente para elas. A pesquisadora afirma que na pandemia as atividades domésticas se intensificaram. “O cuidado, por exemplo, impôs-se de forma ainda mais pronunciada: 50% das mulheres passaram a assumir essa tarefa, seja com crianças, seja com idosos ou adultos. ‘Vida doméstica: faço praticamente todas as atividades sozinha, mesmo morando com duas pessoas (Ismália, 20 anos, 30 de maio de 2020)’”.

Durante a roda de conversa, o tema das violências sutis e explícitas contra as mulheres não foi o foco, mas deixou marcas nas extensionistas que participaram do encontro e produziu reflexões sobre como manejar o grupo. A partir do incômodo com as experiências pessoais que emergiram e, também, com a sensação de impotência produzida nas coordenadoras da roda, que tiveram dúvidas sobre como abordar o assunto sem invadir a intimidade e privacidade da sonhante, professoras e extensionistas criaram um espaço para que questões das mulheres pudessem ser tratadas, o que deu ensejo à construção do projeto de extensão “Mulheres, Arte e Cuidado”.

Levando em consideração a experiência já adquirida com a Roda de Conversa sobre Sonhos, pensou-se em criar um espaço de partilha de experiências, mas dessa vez feita por mulheres e para mulheres. Lélia Gonzalez (2020) aponta que nós mulheres fomos “faladas” pelos homens e, conseqüentemente, excluídas, ignoradas e definidas por um sistema ideológico que nos infantiliza, explora e domina. Esse sistema, ao nos inferiorizar, “suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história” (p. 42).

Foi, então, pensada uma oficina virtual (respeitando o momento de pandemia) que também possuía o intuito de cuidar e acolher a dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016) das mulheres advinda das possíveis violências de gênero, das mais sutis às mais explícitas. Os disparadores para a conversa seriam as manifestações culturais e artísticas. Para o primeiro encontro, foram escolhidos alguns poemas escritos por mulheres. A inspiração para a escolha da poesia foi a obra de Conceição Evaristo, principalmente a noção “Escrevivência” a qual, segundo a escritora, mostra quem escreve, por que escreve e de onde escreve, tendo como referência a experiência das mulheres negras; que se antes contavam histórias para adormecer os senhores e as senhoras da casa grande, hoje contam histórias que acordam os padrões e patroas de seus sonos injustos (Evaristo, 2020). Sendo assim, a poesia feminina pode funcionar como bom disparador para a circulação da palavra sobre diversos assuntos que permeiam o “ser mulher” na contemporaneidade, como também um modo poético de denunciar a violência de gênero cotidiana.

“E ASSIM, NÓS NOS TOCAMOS”: REFLEXÕES SOBRE O PRIMEIRO ENCONTRO

O encontro foi realizado de maneira remota, via *Google Meet*. Participaram nove mulheres — dentre estudantes e professoras do Instituto Federal de São Paulo - *Campus* Cubatão —, de idades variadas, sendo que a composição racial/étnica não foi possível ser identificada, devido à maioria das participantes permanecerem com a câmera desligada. A oficina foi coordenada por quatro estudantes do curso de Psicologia da Unifesp, sob a orientação de duas professoras que atuam com as temáticas das juventudes, artes e gênero. A atividade foi composta pela apresentação, leitura de poemas disparadores, discussão e compartilhamento de vivências. Os materiais utilizados foram escritos por poetisas como Alice Ruiz, Amanda Lovelace, Angélica Freitas e Rupi Kaur. As obras foram selecionadas de modo a fomentar debates e reflexões dentro da perspectiva de gênero e, também, levando em consideração o arcabouço teórico presente na noção de Escrevivência, de Conceição Evaristo.

Iniciamos com um breve relato da trajetória de construção do projeto “Mulheres, Arte e Cuidado” e da oficina homônima. Em seguida, coordenadoras e participantes se apresentaram falando um pouco sobre si e respondendo à pergunta problematizadora: ‘O que é ser mulher?’. O momento foi desafiador, pois, de início, poucas participantes se manifestaram — apenas três o fizeram prontamente, já as demais se apresentaram aos poucos entre algumas pausas e, em sua maioria, via *chat*. A maior parte das respostas se referiu à necessidade de lutar contra as situações de violência e as formas sutis e explícitas dos atos que as perpetuam. Uma forma de violência simbólica citada foi os atributos sociais esperados das mulheres e que estas expectativas e estereótipos precisam ser desconstruídos.

Em seguida, dividimo-nos em duas salas, nas quais foram partilhadas poesias de diferentes poetisas feministas e um pouco de suas respectivas biografias: “Será que você ouviu as mulheres que vieram antes de mim?”, de Rupi Kaur (2020), e “Nada pode me extinguir”, de Amanda Lovelace (2018) em uma; “Ladainha”, de Alice Ruiz (2005), e “A mulher é uma construção”, de Angélica Freitas (2013), na outra.

Retornando à sala principal, com todas as participantes novamente reunidas, iniciamos a discussão com o encaminhamento de ‘O que essas poesias falam sobre todas nós?’. Uma vez mais, a conversa parecia um tanto engessada, poucas falaram e, nas primeiras manifestações, traziam mais o desconhecimento em relação às poetisas — o trabalho mais conhecido era o da escritora Rupi Kaur. Nesse momento, os silêncios eram mais longos, mas, aos poucos, as falas começaram a aparecer e os espaços de mudez foram se esvanecendo.

Nas falas, as experiências com violências de gênero se fizeram presentes. Os relatos, feitos exclusivamente por *chat*, expuseram vivências de relacionamento abusivo muito tocantes. Além disso, muitas das participantes relataram a solidão que enfrentaram ao vivenciar tais agressões, apontando para a dificuldade em pedir ajuda. Aqui identificamos o desamparo como uma característica comum nos relatos das participantes, que não obtiveram auxílio de familiares, amigos ou instituições especializadas para enfrentar tal momento delicado. Neste sentido, as reflexões que emergiram apontaram para a importância e a necessidade de construção de uma rede de apoio para nós mulheres, partindo tanto dos movimentos sociais feministas quanto das autoridades estatais por meio da criação de políticas públicas. Entre elas, podemos citar: propiciar uma educação voltada para o reconhecimento das situações de violência e para sua não reprodução; criar redes de apoio pessoal e profissional; valorizar os laços

fraternos e de amizade enquanto vínculos afetivos que fortaleçam as mulheres que vivem/viveram situações de violência e que possam auxiliá-las no processo de elaboração psíquica da violência sofrida.

No decorrer do encontro, as participantes trouxeram diversos materiais culturais, como filmes comerciais (audiovisuais — para público *teen*), para ilustrar a romantização dos padrões de gênero violentos. Nesses filmes, a violência psicológica aparece encoberta por uma perspectiva de “felicidade feminina”, criando um ideal romântico que, na realidade, pode ser violento e causar dores nas mulheres. A partir dos materiais audiovisuais, a discussão apontou para a necessidade de desmistificação do amor romântico e da importância da sensibilização das jovens adolescentes, de modo que elas não cresçam acreditando que o amor é violento, tampouco idealizando o amor romântico como único pilar para a conquista da felicidade. O poema de Alice Ruiz intitulado “Ladainha” foi trazido remetendo a esse tema, como uma possível interpretação do seguinte trecho:

Era uma vez uma mulher
que via um futuro grandioso
para cada homem que a tocava
um dia
ela se tocou...

Eu pensava que o amor
me faria uma rainha
e quando você chegasse
não seria mais sozinha.
(Alice Ruiz, 2005)

Além disso, outro tema discutido no grupo foi a concepção da mulher enquanto uma formação social, a partir do poema “A mulher é uma construção”, de Angélica Freitas, questionando-se os lugares sociais impostos a nós, como sentidos no seguinte trecho:

a mulher é uma construção
deve ser

a mulher basicamente é para ser
um conjunto habitacional
tudo igual
tudo rebocado
só muda a cor
(Angélica Freitas, p. 35, 2013)

O poema disparou a temática da desessencialização do que se compreende por feminino, a noção de que o patriarcado impõe padrões de feminilidades descolados da realidade e que, em virtude dos movimentos feministas, estes critérios estão, cada vez mais, sendo desconstruídos. Nesse sentido, as mulheres relataram as diferenças entre as gerações, percebidas em suas próprias famílias: muito do que nós podemos fazer e falar hoje não podia ser realizado e dito por nossas mães e avós. Dessa forma, foi ressaltada a importância dos feminismos e do ganho de consciência política que as mulheres estão construindo há décadas, trazendo a noção de que não estamos sozinhas e de que antes de nós muitas outras mulheres sofreram e lutaram para a invenção e para a garantia dos direitos

sociais. Essa linha de raciocínio pôde ser melhor explorada principalmente pelo que as poesias de Rupi Kaur e Amanda Lovelace incitaram no grupo, como por exemplo, no trecho a seguir:

será que você ouve as mulheres que vieram antes de mim
quinzentas mil vozes
que vibram na minha garganta
como se isso tudo fosse um palco feito para elas
não sei dizer quais partes de mim são eu
e quais são elas
(Rupi Kaur, p. 185, 2020)

Concomitantemente, surge a importância das vivências de nossas ancestrais, de nossas familiares, e do diálogo entre gerações, mostrando o quanto a sensibilização é um processo coletivo, de partilha de aprendizados e de mútuo apoio entre nós, mulheres, visando a construção de um futuro menos violento para todas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do encontro, as participantes expressaram o desejo de ter mais momentos de partilha de experiências como aquele. Por conseguinte, foi possível considerar que a criação de dispositivos de cuidado em grupo é fundamental para fortalecer a luta por direitos sociais das mulheres. Trata-se da construção de uma rede de apoio para as mulheres, partindo tanto dos movimentos sociais feministas, quanto das autoridades estatais por meio da criação de políticas públicas. Cabe ressaltar que a oficina revela a importância da criação de espaços que abarquem as questões das artes, direitos humanos e escuta da dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016) voltados para as mulheres.

No que se refere às participantes, a oficina ressaltou a força das mulheres e do movimento feminista no sentido de construir estratégias de defesa contra as violências cotidianas e de questionamento dos valores da sociedade patriarcal. A proposta de roda de conversa também confirma a potência de oferecer relações horizontais e a livre circulação da palavra entre pessoas como tática de cuidado mútuo, de modo a desconstruir estereótipos do que deve ser uma mulher (Freire, 1987; hooks, 2017).

No que diz respeito às produções artísticas, foi possível ressaltar a arte como denúncia e como cuidado. A denúncia está presente na manifestação cultural de mulheres protagonistas que têm questionado os atributos impostos violentamente sobre o feminino com vistas à conquista da liberdade e do amor livre. A arte como cuidado está evidenciada no fato de que estas artistas se destacam como referência alternativa no espaço público para que outras mulheres se deixem influenciar por suas linguagens da delicadeza, de maneira a transformar modos de agir complementares aos ditames patriarcais. Há de ser afirmado que os trabalhos domésticos, travestidos nos cuidados com a casa e com os entes queridos, requerem seu reconhecimento como ações essenciais para o bem-viver em sociedade e que, mais do que isso, estas atividades exigem esforços coletivos que podem e devem ser compartilhados por todas e todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloedow, Aline Maria Ulrich, & Guizzo, Bianca Salazar. (2017). Representações de feminilidades na mídia: articulando infância, gênero e consumo. In: Beck, D. Q., & Esperança, J. A. (Orgs.). *Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea*. Rio Grande: Ed. da FURG.

- Brasil. (2020). *Atlas da Violência*. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Brasil. (2018, junho). *Boletim Epidemiológico*, 49(27). Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde/Ministério da Saúde.
- Carneiro, Sueli. (2019). Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: Hollanda, H. B. (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Evaristo, Conceição. (2020). A Escrivivência e seus subtextos. In Duarte, C., & Nunes, I. (Orgs.). *Escrivivências, a escrita de nós, Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação & Arte.
- Ferenczi, Sándor. (2011). Reflexões sobre o trauma. In *Obras Completas: Psicanálise IV*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. São Paulo: FBSP.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2019). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019*. São Paulo: FBSP.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, Sigmund. (2010). *Além do princípio do prazer* (Vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras. (Original publicado em 1920)
- Freud, Sigmund. (2017). *A interpretação dos sonhos* (vols. I e II. R. Zwick, Trad.). Porto Alegre: L&PM. (Original publicado em 1900)
- Freitas, Angélica. (2013). A mulher é uma construção. In Freitas, Angélica. *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Cosac Naify.
- Freitas, Angélica. (2018). *Um Escritor na Biblioteca I Angélica Freitas* [entrevista]. Recuperado de <https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Um-Escritor-na-Biblioteca-I-Angelica-Freitas#>
- Furlani, Jimena. (2011). *Educação sexual na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gonzalez, Lélia. (2020). Por um feminismo afro-latino-americano. In: Hollanda, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.
- Hirata, Helena. (2018). Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*. 16(29), 14-27. doi: 10.22409/tn.16i29.p4552
- Hooks, bell. (2019). *O feminismo é para todo mundo – políticas arrebatadoras*. (6ª ed). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Hooks, bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Imbrizi, Jaqueline Maria. (2020). *Arte e sonho: abordagem psicanalítica nos modos de cuidar das juventudes*. Projeto de Extensão Universitária Unifesp – Baixada Santista, Santos, SP, Brasil, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp (PROEX) em jun. 2020, cadastrado com Código PROEX: 17774 em <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/siex-frame>.
- Kaur, Rupí. (2020). *Meu corpo minha casa [recurso eletrônico]*. São Paulo: Planeta.
- Murat, Lúcia. (Diretora). (2018). *Praça Paris* [online]. Brasil: Fado Filmes.
- Lorde, Audre. (1997). Bons espelhos não são baratos. In: Difusão Herética (Org.). *Textos escolhidos de Audre Lorde*. [versão digital em PDF]. Recuperado de https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf

- Lorde, Audre. (2019). Não existe hierarquia de opressão. In: Hollanda, H. B. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.
- Lovelace, Amanda. (2018). *A bruxa não vai para a fogueira neste livro*. Rio de Janeiro: LeYa.
- Lovelace, Amanda. (2016). *A princesa salva a si mesma neste livro*. Rio de Janeiro: LeYa.
- ONUBR. (2017, 27 de março). *Por que falamos de cultura do estupro?* Recuperado de <https://nacoesunidas.org/por-que-falamos-de-cultura-do-estupro/>.
- Paulino, Rosana. (2015, 28 de abril). *Rosana Paulino – Reflexos e costuras da negritude*. *ArteVersa*. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/artevera/rosana-paulino/>
- Peres, Milena Cristina Carneiro, Soares, Suane Felipe & Dias, Maria Clara. (2018). *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017*. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados.
- Rancière, Jacques. (2010). Política da arte. *Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, 2(15), 045-059. <https://doi.org/10.5965/1414573102152010045>
- Ribeiro, Djamila. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.
- Ribeiro, Djamila. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, Djamila. (2019). *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rodrigues, Carla. (2021). Mulheres: Mãe sonhei com você: contar o trauma. In Dunker, C.; Perrone, C.; Iannini, G.; Rosa, M.; Gurski, R. (orgs). *Sonhos Confinados: o que sonham os brasileiros em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rosa, Miriam Debieux. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Ruiz, Alice. (2005). Ladainha. In Espíndola, Alzira & Ruiz, Alice. *Paralelas*. [web]. Recuperado de <https://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/paralelas/ladainha.htm>
- Ruiz, Alice., & Assumpção, Itamar. (2013). Milágrimas [gravado por Alice Ruiz e Anelis Assumpção]. In *DVD do Espetáculo “Milágrimas” de Ivaldo Bertazzo - SESC/SP* [DVD].
- Ruiz, Alice. (2020). *Milágrimas*. São Paulo: Caixote.
- Ruiz, Alice. (2021, 28 de setembro). “Brincando em cima daquilo” [Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6166717670036149&set=a.935565473151421>
- Sawaia, Bader Burihan. (2014). O sofrimento ético-político como categoria de análise dialética exclusão/inclusão social. In: Sawaia, B. B. (Org.) *Artimanhas da Exclusão*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Scott, Joan. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Sousa, Renata Floriano. (2017). Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. *Estudos Feministas*, 25(1), 9-29. doi: 10.1590/1806-9584.2017v25n1p9

“SAIR OU MANTER-SE NO ARMÁRIO?”, EIS A QUESTÃO: IMPLICAÇÕES NA REDE DE APOIO SOCIAL E NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE UM JOVEM HOMOSSEXUAL¹⁷

TO COME OUT OR NOT TO COME OUT OF THE CLOSET: THAT IS THE QUESTION: IMPLICATIONS IN THE SOCIAL SUPPORT NETWORK AND IDENTITY FORMATION OF A YOUNG GAY MAN

João Gabriel Ueked de Alvarenga, FFCLRP-USP, Brasil, jgueked@gmail.com

Eduardo Name Risk, UFSCar, Brasil, eduardorisk@ufscar.br

Manoel Antônio dos Santos, FFCLRP-USP, Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Afirmar a identidade é um processo atravessado pelas condições sociais e culturais. Atitudes e comportamentos convencionados como relacionados ao gênero são esperados de acordo com padrões socioculturais estabelecidos para o grupo de referência do qual o indivíduo faz parte. Determinados padrões impõem sua hegemonia em cada época e cultura, em disputa com outros modelos, que são desqualificados e subalternizados como desviantes, alternativos e dissidentes em relação às normatizações que regulam a sexualidade e as relações de gênero. Ter que corresponder ao padrão cultural e aos estereótipos construídos pode resultar em conflitos entre os jovens durante o processo de construção de sua identidade ao longo da adolescência (Barros, 2002).

Segundo Brêtas e Silva (2002), a construção da sexualidade se dá ao longo de toda a vida e permeia a trajetória de desenvolvimento do indivíduo, estando, portanto, relacionada às suas vivências na infância, às suas relações interpessoais e à sua interação com o ambiente, sendo a juventude caracterizada como período de “redescoberta”. Isso porque a sexualidade, como dimensão fundamental construída e reconstruída permanentemente ao longo do percurso de vida do indivíduo, guarda relação estreita com os sentimentos, a afetividade, o direito à saúde e ao prazer, o acesso à qualidade de vida e bem-estar subjetivo, o exercício da liberdade, inclusive em relação aos usos do próprio corpo.

Não só a sexualidade é construída e reconstruída no decorrer da história de vida de cada indivíduo, como sua vivência é delimitada pelos circunscritores da época e cultura em que ele vive, sendo influenciados pelos fatores culturais, sociais, políticos e econômicos que permeiam as relações estabelecidas (Ministério da Saúde, 2006). Assim, as possibilidades e limites da fruição da sexualidade dependem dos marcadores sociais que se inscrevem em cada vivência e história particular, e que designam a cada indivíduo lugares específicos na hierarquia de poder.

O contexto social e cultural institui padrões do que é considerado desejável e aceitável em termos de expressão do comportamento sexual em determinada sociedade e época. Uma das forças regulatórias da sexualidade é a heteronormatividade, que ocupa posição de centralidade. Segundo Warner (1991), o conceito de heteronormatividade designa o sistema de privilégio desfrutado pela cultura heterossexual ao interpretar a si própria como modelo para a sociedade. Essa cultura está habituada a pensar a si própria como uma forma ideal, exemplar e elementar nas relações humanas e entre os gêneros, como uma base inquebrantável da sociedade e como aquela que é depositária e guardiã dos mecanismos de reprodução/procriação da espécie humana, sem os quais não haveria continuidade da vida.

A heteronormatividade regula as relações e estruturas sociais de gênero e normatiza o modo como os desejos, as excitações corporais e as sexualidades são vivenciados pelos indivíduos, apregoando a necessidade de que exista

¹⁷ Estudo derivado da monografia defendida no ano de 2019, pelo primeiro autor, sob orientação do último autor, junto ao Programa de Bacharelado Especial em Pesquisa do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Financiamento: Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de Graduação (PUB) da Universidade de São Paulo (USP).

uma coerência linear e mimética entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, na qual o desejo pelo sexo oposto é a única orientação sexual possível (Petry & Meyer, 2011).

Tendo como referência as definições e padrões sociais que regulam a sexualidade, atitudes e comportamentos que não estão em conformidade com a heteronormatividade provocam julgamentos críticos de diferentes matizes, que reforçam as características negativas atribuídas à homossexualidade (Santos, Júnior, & Moscheta, 2007). Isso fica evidente quando Borrillo (2010) afirma que a diferença biológica é usada como base para a construção de modelos de masculinidades e feminilidades. Partir da diferença biológica constitui estratégia de persuasão para impor aos indivíduos um “jeito de ser” que está subordinado a ela, ainda que o gênero seja regulado socialmente e subjetivamente. A diferença entre masculino e feminino garante a perpetuidade do modelo binário, cisgênero e heteronormativo, e tudo aquilo que ameaça desestabilizá-lo é atacado, como se vê na condenação moral do casamento de pessoas do mesmo sexo e na adoção por pessoas homossexuais e transgêneras.

A cultura do patriarcado, com seu traço fundamental de heterossexismo, cria e sedimenta padrões que moldam os indivíduos de acordo com seus valores, disciplinando-os, a fim de preservar esse modelo e manter o *status quo*. A noção de disciplina corporal foi formulada por Foucault (1999) ao se debruçar sobre a ordenação social dos séculos XVII e XVIII, por meio da aprisionamento do corpo em arcabouços de poderes rígidos, que limitam, proíbem e obrigam os indivíduos a seguirem suas normas estritas. A construção dessas regras, contudo, não foi algo súbito, mas proveniente de processos marcados pela diversidade e multilocalidade, repetindo, copiando e apoiando-se uns sobre os outros, formando uma matriz geral que resulta nesses padrões coercitivos. Como soldados que se apoiam contra muros a fim de alinharem a coluna vertebral na posição vertical e se habituarem a tal postura (Foucault, 1999), a sociedade apoia-se contra os muros do patriarcado e do sexismo para impor um padrão heteronormativo a seus indivíduos, podendo obter diversas vantagens com a reiteração dessa norma. Mas a supremacia da norma exige vigilância constante para identificação e neutralização dos indivíduos “inconvenientes” que não a seguem. Atacar o outro (homossexual) dissidente da heteronorma é uma tentativa de reafirmar a norma e restaurar a visão dominante de masculinidade e seus padrões sexuais, reagindo às ameaças de desestabilização que poderiam destituir o poder dominante de sua totalidade. A homofobia é um dos mecanismos de controle social utilizado para esse exercício de reiterada vigilância visando à manutenção desses padrões (Borrillo, 2010).

Não corresponder às expectativas criadas pelo padrão heterossexista é um dos fatores que promovem e mantêm a autoanulação dos homossexuais e interferem negativamente na construção de sua própria identidade, tolhendo sua liberdade de “ser quem eles são”. Isso acontece porque é imposto um estilo de vida, fundamentado na expectativa e crença de que todos os indivíduos naturalmente **são** (não se tornam) heterossexuais, expectativa baseada em valores morais e familistas (Pereira & Leal, 2005; Sanders, 1994). Como decorrência da não correspondência das expectativas externas, muitos homossexuais, lésbicas e bissexuais acabam mantendo o segredo de sua sexualidade consigo mesmos (Sanders, 1994).

A heteronormatividade, como dispositivo de poder social difuso e, ao mesmo tempo, coercitivo, constrange os indivíduos a seguirem seus preceitos e os obriga a se adequarem às normas e regras ditas “naturais” e “corretas”. Essa disciplina constrói uma forma de controle opressivo sobre os corpos, que procura garantir sua docilização e a obediência dos sujeitos (Foucault, 1999). Esse autoenquadramento, contudo, pode resultar em dificuldades e conflitos para os indivíduos que não se identificam com esses princípios, nem aceitam que lhe digam como devem governar seu próprio desejo e a quem devem amar. Segundo estudo realizado por Pereira e Leal (2005), a não aceitação da própria identidade pode gerar problemas de saúde mental, como maior risco de ideações suicidas (Teixeira-Filho & Rondini, 2012), o que tem sido corroborado por estudos de vertente quantitativa com amostras robustas.

Diante desse cenário, o dispositivo do “armário” (Sedgwick, 2007) emerge como uma estrutura defensiva que, ao mesmo tempo que protege, aprisiona o indivíduo em seu processo de apropriação de sua orientação afetivo-sexual. Revelar-se homossexual (“assumir-se”) na sociedade contemporânea ainda constitui um desafio considerável e muitas vezes uma jornada solitária e particular. O *coming out* é um percurso que, na verdade, começa desde a infância, quando o indivíduo tem as primeiras percepções de que vivencia algo “diferente”, até que entra na adolescência e na fase adulta, quando alcança maior clareza quanto a essa “diferença”, o que deflagra o processo de autodenominação e autorreconhecimento de sua orientação sexual (Rodrigues & Carmo, 2013).

Ao se deparar reiteradamente com os mecanismos coercitivos da opressão heteronormativa, o indivíduo sente-se sem espaço para crescer. Nesse contexto, a decisão de revelar sua homossexualidade pode ser vivida como um movimento de busca de libertação de uma socialização heterossexista, destituindo-se da impostura de uma identidade social baseada no heterossexismo e prescrita como ideal universal, possibilitando a personificação de uma nova identidade que pode ou não restituir a autoestima do sujeito. Esse processo exige que o indivíduo avalie a conveniência e as consequências de sua revelação ou da manutenção do “armário”, em um processo permeado por intensa carga afetiva e desafiado pelas estruturas das relações familiares e sociais. As reações familiares repercutem diretamente nas condições de bem-estar e qualidade de vida do indivíduo, influenciando a construção de sua identidade, sobretudo relacionada à própria sexualidade. Contar com suporte social é imperativo para a travessia desse processo, tornado possível manter uma rede de apoio estável diante dos possíveis abalos e reestruturações das relações.

Com base nessas perspectivas, este estudo teve como objetivo investigar as repercussões familiares e sociais vivenciadas durante o processo de revelação da orientação sexual de um indivíduo homossexual, analisando como estas impactam a construção da identidade e da sexualidade.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo de caso fundamentado na abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa adota como preceito analisar narrativas de um jovem sobre a revelação de sua orientação sexual em face de suas relações interpessoais, sobretudo familiares, possibilitando a compreensão do processo de apropriação, afirmação e significação dos eventos a partir de suas crenças, valores e expectativas, elementos pertinentes à pesquisa qualitativa (Minayo, 2008).

PARTICIPANTE

Participou do estudo um estudante de ensino superior de 23 anos, que se autoidentifica como homem negro cisgênero e homossexual. Em relação à classe econômica, o participante situou-se na categoria B2 segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB). Declarou ser ateu e procedente de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: (1) Roteiro de entrevista semiestruturado, (2) Formulário de Dados Sociodemográficos, (3) Genograma, (4) Mapa de Rede.

O roteiro de entrevista semiestruturado foi aplicado inicialmente a partir de uma questão disparadora: “Conte-me sobre sua história de vida”. Ao longo da entrevista, algumas questões previamente definidas foram formuladas a fim de direcionar o participante para abordar assuntos relacionados ao tema central do estudo, possibilitando que discorresse sobre sua orientação sexual e o impacto da revelação de sua sexualidade para sua rede familiar e social. Esse procedimento foi adotado com o intuito de promover um contexto dialógico semelhante a uma conversa informal, possibilitando complementação de questões adicionais com vistas a esclarecer alguns pontos, ou para redefinir o rumo da entrevista, caso o participante tenha mostrado dificuldade de aprofundar sua reflexão (Boni & Quaresma, 2005). O roteiro foi elaborado a partir de revisão da literatura, com base em estudos que trataram do tema e a partir da contribuição do laboratório de pesquisa em gênero e sexualidade.

Complementando a entrevista, foi delineado o Genograma. Esse instrumento consiste em uma representação gráfica que evidencia, de forma esquemática, os membros da família, de modo a caracterizar a composição e estrutura familiar. A partir dessa representação investigam-se os tipos de relações estabelecidas entre os membros familiares – harmoniosas, conflituosas, vulneráveis – e as emoções associadas a cada uma delas (Wendt & Crepaldi, 2008).

Por fim, foi aplicado o Mapa de Rede (Moré & Crepaldi, 2012), instrumento que consiste em uma representação gráfica de quatro quadrantes de registro, sobrepostos a três círculos concêntricos desenhados em uma folha de papel. Os quatro quadrantes (família, amigos, comunidade e trabalho) são interceptados pelos três círculos, que representam três níveis distintos de intimidade e compromisso relacional, tendo o participante como centro, indo do nível mais próximo e íntimo até o mais distante. No primeiro círculo o participante situa aquelas pessoas percebidas como de maior proximidade simbólica em sua vida e em relação as quais ele sente que pode contar com seu apoio quando tem um problema ou necessita de algo. No círculo intermediário o participante localiza aquelas pessoas com quem se sente menos à vontade para solicitar ajuda, mas que mesmo assim considera importantes para obter apoio efetivo para algumas de suas necessidades. E, finalmente, há o terceiro círculo, o mais exterior dos três, composto pelas pessoas mais afastadas da rede pessoal de apoio, mas que ainda assim são percebidas pelo participante como parte de sua rede significativa. A utilização desse instrumento permite conhecer a forma como o indivíduo reconhece e delinea sua rede de apoio social durante seu desenvolvimento ou diante de determinado evento crítico de sua vida.

O participante preencheu o Formulário de Dados Sociodemográficos, composto por informações pessoais e aspectos sociais e econômicos, como nível de escolaridade, condições de saúde, itens de conforto doméstico e acesso a recursos sociais. O Critério de Classificação Econômica Brasil foi incluído, com o objetivo de caracterizar a posição social, econômica e educacional do participante. Trata-se de um instrumento padronizado, de acesso livre e desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP) (Brasil, 2015) para classificação econômica.

PROCEDIMENTOS

O participante do estudo foi identificado a partir de indicação de pessoas que compunham a rede social do pesquisador. O contato inicial foi realizado por meio de mensagens de texto a partir das quais o pesquisador se apresentava e discorria brevemente sobre o estudo, seus objetivos, cuidados éticos e instrumentos que seriam utilizados, convidando o potencial participante para colaborar com a pesquisa. A entrevista foi realizada presencialmente em sala reservada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A entrevista foi iniciada após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ocorreu em um único encontro, com duração de três horas e 42 minutos, com dois breves intervalos. Os dados foram coletados em local reservado e com condições que asseguravam a privacidade e conforto psicológico do participante. O encontro foi iniciado com a apresentação do TCLE, seguida da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado, Genograma, Mapa de Rede e Formulário de Dados Sociodemográficos.

A entrevista foi audiogravada e, posteriormente, transcrita na íntegra e literalmente. Finalizada a transcrição, foram realizadas leituras exaustivas do material, como passo preliminar da estratégia de análise temática indutiva de Braun e Clarke (2006). Segundo essas autoras, algumas etapas devem ser seguidas para a definição dos temas encontrados a partir do material obtido. Os temas devem corresponder de forma relevante ao questionamento da pesquisa, podendo estar presentes em apenas parte dos dados ou no todo, e de forma mais direta ou indireta, não sendo necessária sua incidência em todo o conjunto da entrevista.

Para que fossem definidos os temas foram seguidos os seis passos preconizados por Braun e Clarke (2006). O primeiro consistiu na transcrição integral da entrevista, leitura e releitura exaustiva dos dados, para que se obtivesse a familiarização com o material e um apanhado inicial de ideias que emergiram das falas do participante, possibilitando esboçar as temáticas inspiradas pela exploração das narrativas.

O segundo passo da análise correspondeu à codificação das características mais relevantes desses dados, como palavras que representavam uma ideia ou uma conceituação sobre determinado assunto. Em seguida, passou-se a buscar identificar temas a partir dessas palavras, reunindo-as e formando temas potenciais. Decorrida essa etapa, foi necessário revisar as categorias elaboradas até esse momento a fim de verificar sua pertinência em relação aos dados codificados e ao conjunto de dados. Por fim, foram definidos os temas que serviram como suporte para as análises realizadas, a partir dos apontamentos da literatura coligida.

DISPOSIÇÕES ÉTICAS

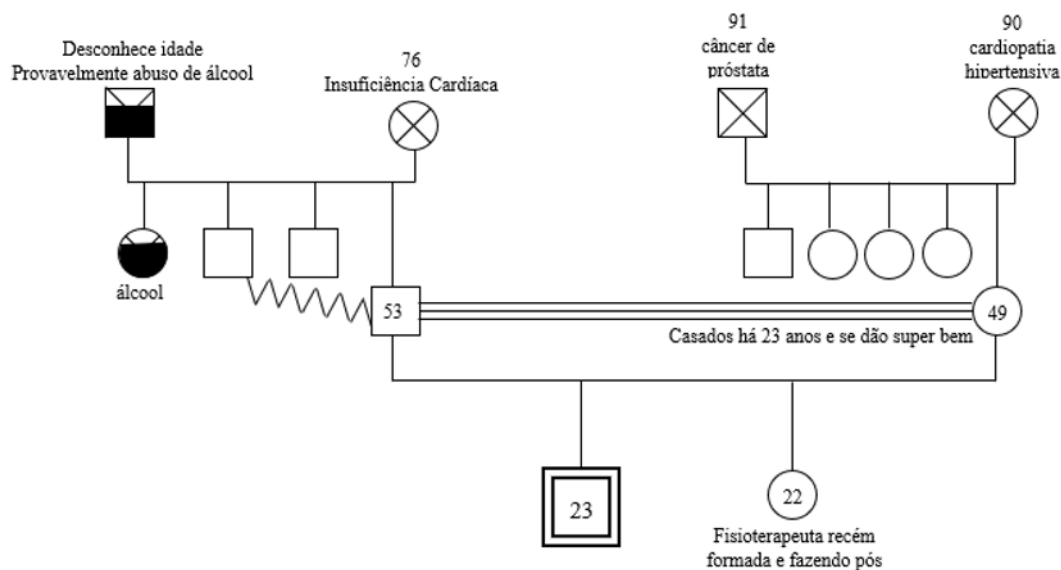
O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE nº 88792218.5.0000.5407).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

GENOGRAMA

A utilização do Genograma permitiu identificar as múltiplas relações familiares que configuram a vida do participante (Wendt & Crepaldi, 2008). Além disso, foi possível analisar como a estrutura e as características familiares interferem no processo de autoaceitação e revelação da homossexualidade, bem como conhecer os impactos que tornar pública sua orientação sexual não heteronormativa produziu nos relacionamentos. A Figura 1 delinea a representação do Genograma do participante a partir dos dados obtidos durante a entrevista.

Figura 1. Genograma de Leonardo

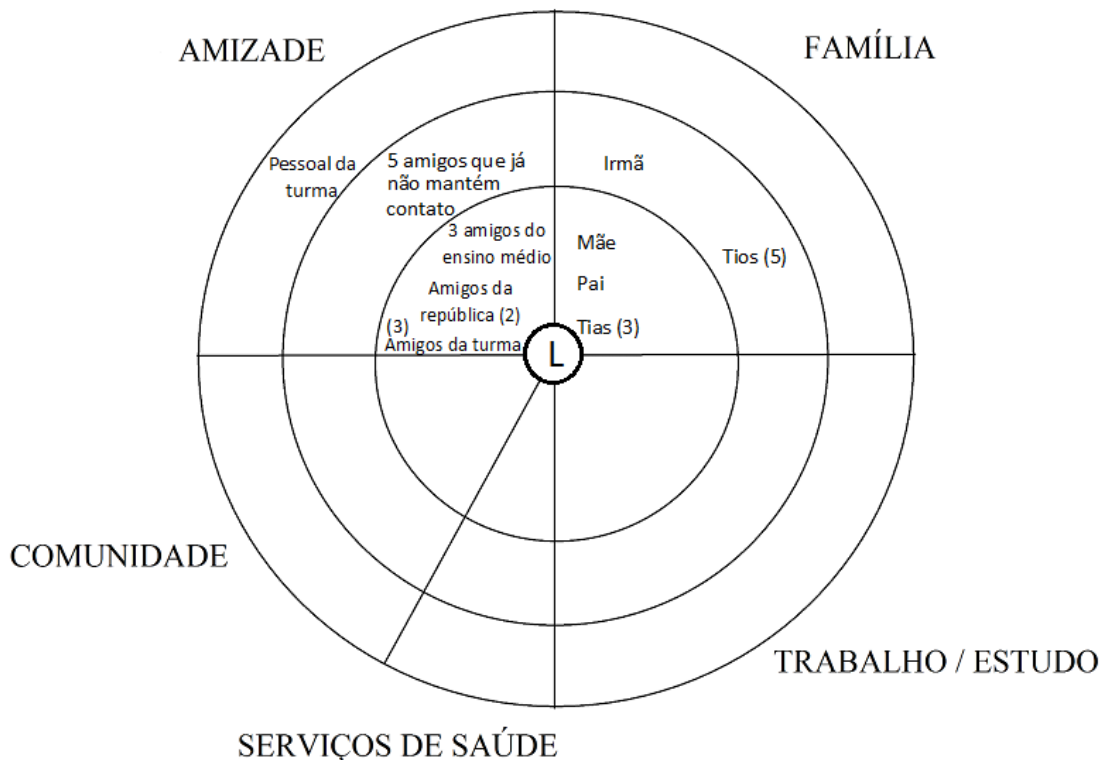


Durante a entrevista, o participante pouco falou sobre sua família, além dos seus pais e da irmã. O Genograma mostra um relacionamento considerado “muito bom” entre os pais. O contato com a única irmã, um ano mais nova, já foi muito próximo, sobretudo quando assumiu sua homossexualidade, ao mesmo tempo em que ocorreu um afastamento do participante em relação a seus pais. Posteriormente, houve também um distanciamento entre ele e a irmã, depois que ela passou a investir seu tempo em um relacionamento amoroso. Apesar do relato sucinto sobre a família, ao construir seu Genograma o participante mencionou ter uma relação mais próxima com seu tio paterno mais novo. Em contrapartida, seu outro tio paterno é mencionado como a figura familiar mais distante por conta de conflitos entre ele e seu pai. Um ponto que chama a atenção na história familiar é o etilismo que incide em sua família paterna, especialmente no avô paterno e em uma tia paterna, ambos falecidos.

A confecção do Mapa de Rede permitiu elaborar uma análise objetiva e ao mesmo tempo enriquecedora da vida de relações de Leonardo, contribuindo para delinear como são estruturadas as redes de apoio e os tipos de relacionamentos estabelecidos, bem como as principais características do suporte oferecido (Sluzki, 1997). O tamanho, a distribuição e, sobretudo, o tipo de vínculo predominante nessas relações são elementos fundamentais para o entendimento do contexto relacional do indivíduo, do seu processo de *coming out* e como a revelação pode ter impactado suas relações.

A Figura 2 representa o Mapa de Rede formulado durante entrevista com o participante.

Figura 2. Mapa de Rede Social de Leonardo



O Mapa de Rede de Leonardo é marcado por relações que se concentram em torno de dois quadrantes: da Família e das Amizades (neste último ele inseriu alguns colegas de turma do curso universitário). Notam-se relações de proximidade tanto com pessoas de sua família quanto do círculo de amigos. Neste, é possível perceber que o participante apresenta consideração pelos vínculos construídos ao longo de sua vida e que os conserva próximos, além de incluir amigos com quem já não mantém contato no círculo intermediário do Mapa. É interessante observar que os amigos dispostos nos círculos central e intermediário são aqueles com quem ele pode vivenciar sua orientação sexual de forma mais livre e sem restrições.

Ao assumir sua homossexualidade, a pessoa passa por uma reestruturação de seu sentimento de pertença devido às alterações tanto individuais quanto familiares e sociais. Essa transformação pode representar uma não aceitação familiar da homossexualidade de um/a filho/a ou a aceitação por parte de alguns ou de todos integrantes da família, de modo a haver uma aproximação ou afastamento desse “segredo” agora “revelado” (Rodrigues & Carmo, 2013). Geralmente é nesse período que o indivíduo vê se ampliar sua necessidade de contato com amigos, fortalecendo seus vínculos com o grupo de pares, e começa a constituir uma “família de apoio” e a frequentar ambientes nos quais sua orientação sexual é aceita, o que oferece suporte para enfrentar o preconceito (Sanders, 1994). Segundo Scorsolini-Comin e Santos (2012), esses ambientes são relevantes para fortalecer a autoestima e a identidade pessoal por meio da convivência com indivíduos que partilham dos mesmos desafios sociais. Entretanto,

a formação desses grupos pode levar o indivíduo – que está em pleno processo de autodescoberta de parte da realidade – a se afastar do restante de sua rede, levando-o a se isolar de parte do apoio social.

Em relação ao quadrante da Família, é interessante observar como Leonardo considera os vínculos com seus pais e sua única irmã. Apesar de ter havido uma aproximação com a irmã quando se assumiu homossexual, para o núcleo familiar, como ficará mais claro na análise dos eixos temáticos a seguir, ele considera ter havido um afastamento. Ainda assim, ele considera que tem um vínculo bem próximo com os pais, apesar de admitir que o contato com eles é menos afetuoso e marcado pela não aceitação de sua homossexualidade. Leonardo se queixa especificamente da falta de liberdade que sente em sua casa para expressar sua sexualidade.

EIXOS TEMÁTICOS

A partir das sucessivas leituras da transcrição integral da entrevista e da análise temática foi possível construir três eixos temáticos. A articulação desses eixos permite compreender como se deu o processo de se assumir homossexual diante da família, focalizando as consequências familiares e sociais da revelação, evidenciando os desafios que enfrentou nessa etapa de sua vida.

RECEIO DAS CONSEQUÊNCIAS APÓS A REVELAÇÃO

A decisão de revelar a homossexualidade para a família mostrou ser fruto de um longo e solitário processo permeado por hesitações e incertezas. O conflito em torno de manter em segredo ou tornar pública sua orientação sexual levou Leonardo a vivenciar um período marcado por introspecção, ponderações e reflexões vividas em estado de completa solidão. Houve momentos de confusão, em que se sentia dividido entre expectativas de que poderia ser compreendido e contar com o apoio da família, e momentos em que prevalecia a dúvida quanto à aceitação, o que aumentava as dificuldades em se abrir. No início desse processo, quando ainda estava vivenciando a adolescência, Leonardo revela que tentava esconder de seu pai a atração que sentia por outros homens com receio de ser julgado como um indivíduo anormal.

Via homens passando na rua, automaticamente eu olharia. E eu sabia que eu ia olhar, que eu ia me interessar. E aí eu percebia, meio que me antecipava em relação a isso e falava: “Não posso olhar. Tá passando um cara e não vou olhar pra ele”. Até porque eu comecei a... tinha uma coisa na cabeça, assim, de que as pessoas iriam perceber que eu estava olhando muito e, principalmente, meu pai. Quando saía com meu pai, que eu percebi que ele olhava pra menina e nem olhava pra homem, e eu era o contrário. Eu falava para mim mesmo: “eu não posso deixá-lo perceber”, porque ele pode achar que... que não é normal.

Desde a tenra infância, o comportamento das crianças e, mais tarde, do adolescente é escrutinado e mantido sob constante vigilância dos adultos. É preciso seguir a norma social e assegurar que ela será mantida por todos os que a ela estão submetidos (Foucault, 1999). No caso da sexualidade e de suas performances, Borrillo (2010) compreende que os modelos masculino-feminino dominantes provêm do significado social atribuído à diferença biológica, a partir da qual a norma é constituída e passa a definir como os indivíduos *devem* ser e como *devem* se comportar a fim de que se mantenha a estabilidade da sociedade disciplinar.

Leonardo conta que, no final da adolescência, quando já havia assumido sua homossexualidade perante seus amigos e estava em um relacionamento sério com outro homem, começou a nutrir uma expectativa mais otimista em relação à possível reação de seus pais caso viessem a saber. Devido às dificuldades de conciliar horários com seu namorado para se encontrarem, o participante pensou em revelar sua homossexualidade aos pais, a fim de que sua casa pudesse ser o local que acolhesse o casal, de modo a facilitar os encontros.

A gente decidiu, eu falei pra ele que eu queria contar pros meus pais, porque eu queria ganhar mais tempo pra gente. E eu achei que seria bem aceito pelos meus pais. Porque o meu pai, a minha mãe

sempre falava, né? Aquele discurso de: “Ah, quando se está falando de alguém que é *gay*: “Ai, não tenho preconceito”, que não sei o quê lá... Então, aí, parece que não tem preconceito nenhum. Eu achei que eles não iam ter problema com isso. Falei: “Vou falar pra eles”. E aí eu me lembro certinho, estava no terceiro ano. Estava lendo um livro ali, nas férias. Então estava no sofá, eu e minha mãe. Eu estava lendo o livro... Aí simplesmente, e estava difícil... Estava... por muito tempo falando comigo mesmo: “Eu preciso falar, eu preciso falar, preciso falar”. Aquele sofrimento! Não sei como falo. E aí eu decidi que seria simplesmente falar e ponto, deixar sair, sem pensar. Meio que deixar uma frase no automático ali, solta, sem pensar. Então, estava lendo, aí eu simplesmente fechei o livro e falei: “Mãe, estou namorando com o Reginaldo”. E voltei a... voltei a ler.

Essa expectativa positiva que o participante nutria em ser acolhido pela mãe pode ser entendida com base nos achados da literatura (Bregman, Malik, Page, Makynen, & Lindahl, 2013). Jovens que vivenciam sexualidade não heteronormativa, quando percebem pistas de possível aceitação e acolhida por parte dos pais em relação à sua sexualidade, apresentam menor dificuldade em “aceitarem *quem* são”. Dessa forma, ser exposto frequentemente a um discurso “politicamente correto” dos pais sobre supostamente não terem preconceito em relação a expressões não heteronormativas da sexualidade pode ter influenciado Leonardo a avançar em seu processo de autoaceitação pessoal e o encorajado a se abrir para os pais.

REAÇÕES FAMILIARES AO SAIR DO ARMÁRIO

Revelar a homossexualidade (“sair do armário”) é processo que exige reflexão e cálculo em relação às possíveis consequências no contexto familiar, especialmente quando se é jovem e economicamente dependente dos pais. Geralmente a jornada é permeada por receios e temores quanto à forma como o outro irá reagir, sobretudo quando esse outro é um familiar mais próximo e investido de valor afetivo-emocional. No caso de Leonardo, a reação inicial dos pais foi de choque e perplexidade, o que suscitou a rejeição imediata, desencadeando episódios de discriminação e violência psicológica por não aceitarem a orientação sexual do filho.

O participante revela que sofreu vários episódios de preconceito, especialmente por parte do pai. Foi submetido a intensa violência psicológica, quando o pai não apoiou sua decisão de mudar de curso de graduação, como retaliação pelo fato do filho ser *gay*. O entrevistado conta ainda que eram tantos episódios, como aquele que será descrito a seguir, que ele os *deletou* simplesmente. Muitos deles não foram mantidos em sua memória, contudo, um deles o marcou profundamente.

Uma só coisa, uma só discussão que eu lembro, uma coisa que me marcou muito, que eu me lembro de tantas vezes que eu falei pras pessoas, pros meus amigos. Essa coisa eu consigo destacar, que é tipo, ele [pai] falar que... pra simbolizar, pra mostrar o quanto absurdo foi, que... ele preferia ter filho maconheiro, prostituta, é... drogado ou assassino... do que ter filho *gay*. Que isso é a pior vergonha que pode acontecer para um pai. Um filho *gay* ou uma mulher sapatão. E... e que agora o portão dele ia virar, ia ficar parecendo de uma cachorrinha no cio, porque ia ficar sendo, é... ia ficar vindo homens no portão me querendo, coisas desse tipo. E o resto eu não me lembro, assim.

Para Newman e Muzzonigro (1993), famílias que têm forte apego a valores tradicionais tendem a aceitar menos a homossexualidade. Os autores observaram também que, ao revelar a orientação sexual, essas famílias reagiram com maior desaprovação. Esse cenário de intolerância corrobora o argumento de Borrillo (2010) de que a homofobia é um instrumento por meio do qual se exerce cerceamento social, a fim de que os padrões sejam mantidos ou restaurados, tendo como alvo a sexualidade.

Segundo Allen (2021), indivíduos que abordaram com franqueza sobre sua identidade sexual com seus pais classificaram o momento da conversa em cinco categorias, de acordo com as reações dos pais diante da revelação, oscilando das mais negativas para as mais positivas: desanimadora, desdenhosa, indiferente, solidária ou afirmativa. No caso relatado neste estudo, é possível notar que a conversa entre Leonardo e os pais pode ser classificada como desanimadora, uma vez que seus pais foram hostis e utilizaram de estratégias coercitivas para manifestar

abertamente sua rejeição frente à homossexualidade do filho, reagindo com intimidação e violência psicológica. Leonardo se sentiu coagido a restituir sua suposta heterossexualidade como forma de evitar a hostilidade parental.

Rodrigues e Carmo (2013) mostraram que a não aceitação familiar ou de parte da família pode determinar o afastamento dessas pessoas e um empobrecimento das relações no núcleo familiar. Desse modo, ao assumir sua homossexualidade, o indivíduo pode enfrentar uma reestruturação de seu ambiente relacional imediato, devido às ressonâncias e alterações tanto individuais quanto familiares. A reorganização das relações pode impulsionar a formação de novos arranjos e alianças, como o aumento do contato com amigos e maior investimento no grupo de pares e na construção de alternativas, como a formação de uma “família de apoio”. O indivíduo passa a frequentar ambientes nos quais sua orientação sexual é aceita ou, pelo menos, não questionada (Scorsolini-Comin & Santos, 2012).

Leonardo revela que passou a aceitar melhor sua própria sexualidade após passar a ter contato com pessoas da comunidade LGBTQIA+ – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis/transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais e mais, e frequentar ambientes que aceitavam sua homossexualidade. O participante relata que, após a revelação, sua relação com a mãe, de quem sempre fora muito próximo, acabou se alterando radicalmente, e que passaram a conversar apenas o essencial. O relacionamento com o pai sempre fora mais difuso, uma vez que ele trabalhava em uma cidade distante, passando períodos apartado do resto da família. Com a revelação e o início das hostilidades, a situação piorou. Hoje em dia, a relação com os pais ainda se ressentem dos reflexos da não aceitação.

Eu gostaria que eu pudesse ter uma família que me aceitasse, que eu... que me aceitasse por inteiro, não pela metade, né? Não tivesse barreiras pra poder conversar sobre nada. Mas eu sei que existe isso, enquanto eu converso. Eu converso com eles, mas eu sei que, se eu tocar no assunto mais específico de homossexualidade, assim, eles não... não vão ficar bem. Então, é uma restrição à nossa conversa. Não é legal, não é uma família completa, eu acho. E... eu acho que, por muito tempo, eles... praticamente me quiseram longe, porque não me aceitaram, não queriam conversar comigo . . . E eu, também, hoje assim, eu não sinto falta, estou acostumado com isso. Mas eu acho que foi uma coisa que eles procuraram e que vai ter repercussão, assim, depois que eu me formar ou de estar mais tranquilo. Eu não vou procurá-los, né, tanto quanto a maioria dos meus amigos vão procurar os pais deles. Eu provavelmente vou me sentir melhor na minha própria casa, com os meus amigos.

Todavia, é interessante notar, com base nos resultados obtidos no Mapa de Rede, que Leonardo ainda considera seus pais como sua principal fonte de apoio social. Apesar de seu ressentimento e sensação de desamparo, por não poder autêntico e vivenciar seu “modo de ser” por inteiro no mesmo contexto em que convive com os pais, o participante preserva o vínculo com o casal parental como um componente relevante de seu funcionamento psíquico. Segundo Bregman et al. (2013), os laços entre jovens homossexuais e seus pais permanecem, sobretudo, porque a reação diante da descoberta da sexualidade tem influência na construção ulterior da identidade pessoal do filho.

A família tem sido reconhecida como um dos espaços sociais nos quais os direitos dos membros LGBTQIA+ são reiteradamente violados, a começar do mais elementar direito – o de existir e de expressar livremente o que se é. Outros espaços preferenciais de desrespeito aos direitos dessas pessoas são a escola e o ambiente de trabalho, como será discutido a seguir.

REAÇÕES DO CÍRCULO SOCIAL

Vimos que, quando assumiu sua orientação sexual, o participante relatou ter sofrido constrangimentos e violência psicológica por parte da família. Já no que se refere aos amigos, Leonardo conta que não precisou anunciar sua orientação sexual, mas passou a naturalizá-la nos contextos relacionais, comentando abertamente sobre seus parceiros, sem restrições.

Eu nunca precisei falar, mas eu deixei de ter que esconder. Já fazia as coisas mais abertamente. Até porque com as minhas amigas eu já conversava nessa época sobre meninos. E aí eu acho que aconteceu,

na minha turma, das pessoas também saberem. Todo mundo sabe, né? Então, eu não cheguei a falar, mas eu deixei de esconder. As pessoas sabiam que eu estava namorando.

Circular por ambientes onde a orientação sexual é aceita contribui para a formação da identidade homossexual do indivíduo, sobretudo quando compartilhada com outros indivíduos também homossexuais, uma vez que dividem experiências de enfrentamento da homofobia (Scorsolini-Comin & Santos, 2012), como relata o participante: “Saber que você é normal, primeiro, e que existem outros ali de quem você pode ter ajuda e também ajudar se for preciso”.

Segundo Leonardo, ter superado o próprio preconceito contra sua orientação sexual contribuiu para uma postura de enfrentamento e firmeza diante dos preconceitos dos outros e, principalmente, da persistente atitude de não aceitação por parte dos pais.

E aí eles falavam que o problema era eu, que eu quem tinha que procurar um psicólogo. Que eles não aceitariam e blá-blá-blá. Mas, assim, eu acho que o que é muito favorável na minha vida foi que, tipo, eu sempre tive certeza de que o problema não era eu.

Sanders (1994) compreende que, nesse contexto de intolerância, a formação da “família de apoio” é determinante para o enfrentamento do preconceito. Isso porque, quanto maior a insegurança em relação à própria identidade e sexualidade, maior a dificuldade para lidar com situações adversas e de se proteger de vulnerabilidades (Bregman et al., 2013).

Com base nesses pressupostos, é interessante retomar o Mapa de Rede de Leonardo e observar que os amigos considerados como parte de sua rede pessoal foram aqueles com quem ele pode vivenciar sua orientação sexual sem restrições ou temor de julgamento, sendo a maioria deles também homossexuais ou mulheres lésbicas. Esse dado reforça a importância de poder compartilhar com o grupo de pares de experiências e desafios semelhantes em relação ao enfrentamento de situações de preconceito por orientação sexual, levando ao empoderamento quanto à própria sexualidade e à incorporação de uma identidade positiva.

Em relação aos antecedentes de exposição à violência, Leonardo nega que tenha sofrido abuso físico alguma vez na vida, porém admite que, quando era criança, vivenciou *bullying* e discriminação durante o período escolar, uma vez que seus colegas julgavam seus comportamentos como não alinhados ao padrão heterossexista.

Eu tinha 10 anos. Mas, assim, era um, era um, acho que era coisa leve, assim. Hoje se fala muito mais disso do que naquela época. Não sei se é por isso que eu tenho essa impressão. Mas eu acho... foram assim, poucos episódios, dois, três, quatro. Que, tipo, brincaram, zoaram com a minha bunda que é grande, ou com... com o fato de falar que eu sou: “ai, bichinha”, coisas de afeminado, desse tipo. Mas, assim, não foram muitos episódios. E também... acho que foi na quinta, sexta série que também aconteceu, aconteceu, assim... acontecia de você ver pessoas... ou te apontando, ou brincando, que você percebia que era sobre você, falando que, tipo... referindo-se a mim como afeminado, né?

Apesar de relatar não ter sofrido nenhum episódio de violência física, o participante conta que viu um colega de curso de faculdade ser agredido por outro colega por conta de sua orientação sexual e por estar vestindo uma saia. Para Santos et al. (2007), devido ao cerceamento produzido pelos padrões heteronormativos, os segmentos conservadores da sociedade atribuem à homossexualidade características predominantemente negativas e desqualificadoras. Não é incomum que indivíduos homossexuais sejam acusados de falta de caráter, aberração moral, vício ou doença, e vistos como seres anormais, invertidos, repulsivos e nefastos para o restante da sociedade, como abominações que atentam contra a “natureza humana”. Essa aura de abjeção também pode se generalizar a ponto de designar certas doenças estigmatizantes, entre as quais a Aids é sem dúvida o caso mais exemplar, que no início da epidemia, nos anos 1980, ficou conhecida como a “peste gay”, acentuando a condenação moral e usando de um argumento “racional” para promover o isolamento da população LGBTQIA+.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso evidenciou que revelar a homossexualidade é um processo longo, repleto de avanços e recuos. Diante da rejeição dos pais, o participante revela que ter se aproximado de outras pessoas que aceitam e se permitem maior liberdade na vivência da própria sexualidade foi um fator determinante para que ele pudesse enfrentar os preconceitos e reações familiares negativas. O afastamento das relações familiares encontra, assim, uma compensação no fortalecimento das relações de amizade.

REFERÊNCIAS

- Allen, J. L. (2021) The typology and content of parent-gay son communication about sexual identity: A qualitative content analysis. *Journal of Gay & Lesbian Social Services* 33(4), 533-560.
- Barros, M. N. dos S. (2002). Saúde sexual e reprodutiva. In M. L. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 46-54). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito* (G. J. de F. Teixeira, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brasil (2015). Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil 2014. Recuperado em 21 outubro 2016, em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=886>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bregman, H. R., Malik, N. M., Page, M. J., Makynen, E., & Lindahl, K. M. (2013). Identity profiles in lesbian, gay, and bisexual youth: The role of family influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 417-430. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9798-z>
- Brêtas, J. R. S., & Silva, C. V. (2002). Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 55(5), 528-534. <https://doi.org/10.5935/0034-7167.20020069>
- Foucault, M. (1999). Os corpos dóceis. In M. Foucault. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramallete, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gurgel, J. J. R., & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2010). O homoerotismo masculino e o seu grupo familiar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(2), 633-651.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa qualitativa em saúde* (11. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas (2006). *Marco teórico e referencial: Saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0471_M.pdf
- Moré, C. L. O. O., & Crepaldi, M. A. (2012). O mapa de rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 21(43), 84-98.
- Newman, B. S., & Muzzonigro, P. G. (1993). The effects of traditional family values on the coming out process of gay male adolescents. *Adolescence*, 28(109), 213-226.

- Nunam, A., Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2011). O preconceito sexual internalizado por homossexuais masculinos. *Interação em Psicologia, 14*(2), 255-262.
- Pereira, H., & Leal, I. P. (2005). A identidade (homo)sexual e os seus determinantes: Implicações para a saúde. *Análise Psicológica, 23*(3), 315-322.
- Petry, A. R. & Meyer, D. E. E. (2011). Transexualidade e heteronormatividade: Algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos, 10*(1), 193-198.
- Rodrigues, M. A., & Carmo, M. (2013). A configuração do significado de família para homossexuais: Um estudo fenomenológico. *Revista da Abordagem Gestáltica, 19*(1), 12-20.
- Sanders, G. (1994). O amor que ousa declarar seu nome: Do segredo à revelação nas afiliações de gays e lésbicas. In E. Imber-Black (Org.), *Os segredos na família e na terapia familiar* (pp. 219-244) (D. Batista, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Santos, M. A., Júnior, J. U. B., & Moscheta, M. S. (2007). Grupo de pais de jovens homossexuais. *SMAD: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, 3*(2), 1-16.
- Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu, (28)*, 19-54.
- Schulman, S. (2010). Homofobia familiar: Uma experiência em busca de reconhecimento. *Revista Bagoas, 4*(5), 67-78.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2012). Insensatos afetos: Homossexualidade e homofobia na telenovela brasileira. *Barbarói, (36)*, 50-66.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: Alternativas terapêuticas* (C. Berliner, trad.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo
- Teixeira-Filho, F. S., & Rondini, C. A. (2012). Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. *Saúde & Sociedade, 21*(3), 651-667.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text, (29)*, 3-17. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/466295>
- Wendt, N. C., & Crepaldi, M. A. (2008). A utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(2), 302-310.

“SOBRE A TERRA HÁ DE SE VIVER SEMPRE O MAIS FORTE”: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E SEXUALIDADE NA OBRA TORTO ARADO

“THE STRONGEST WILL ALWAYS LIVE ON EARTH”: REPRESENTATIONS OF THE FEMALE AND SEXUALITY IN TORTO ARADO

Rita de C. Petrenas, SEESP/NUSEX-UNESP, Brasil, ritapetrenas@gmail.com

Fatima A. C Gonini, FFCL/NUSEX-UNESP, Brasil, fatinini@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

“Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra a propícia estação
E fecundar o chão.”

(Milton Nascimento; Chico Buarque)

Antes de adentrarmos a análise da obra propriamente dita, é pertinente realizarmos reflexões sobre os papéis sociais que são construídos para homens e mulheres, resultantes de processos culturais, sociais, econômicos, educacionais e de concepções pré-estabelecidas e disseminadas na sociedade que perpassam diversas gerações.

A cultura ocidental possui como uma de suas marcas a mulher vista como objeto e propriedade do homem, assim o macho é apresentado como o sujeito da sexualidade viril, pois desde os tempos do Brasil Colônia o sexo libertino para o homem era prova de sua hegemonia. Esses comportamentos vêm se perpetuando no decorrer da sociedade brasileira e por isso, muitas vezes, o machismo não é considerado forma de agressividade e violência, se transformando em poder.

Estatísticas nos apresentam fortes indícios de violência contra a mulher no século XXI, apontando que 42% das mulheres brasileiras declaram já ter sofrido assédio sexual, as investigações também estabelecem uma variante referente a escolaridade, com índices de 58% entre as vítimas de maior nível educacional (Datafolha, 2018), nos levando a crer que a escolarização influencia na denúncia e mesmo na compreensão de que o fato ocorreu.

No Brasil os índices de gravidez na adolescência permanecem altos, em 2020 o percentual do país foi acima da média mundial, apresentando a necessidade de tratar o tema como questão de saúde pública. A problemática se ramifica somada ao fato de que quando uma adolescente engravida, geralmente não termina os estudos e necessita se sujeitar a subempregos no decorrer de sua vida, se direcionando, na maioria das vezes, a persistência a um ciclo de pobreza e maus tratos (Febrasgo, 2021).

Contudo, as mulheres também possuem conquistas através de lutas dolorosas, incessantes e contínuas. Lutas e buscas de ontem, de hoje e talvez do sempre amanhã. Lutas por direitos negados, por igualdade, por liberdade e também por educação que transforma, que faz progredir, que faz se sentir ser de significado.

Refletindo sobre a temática da mulher, o presente artigo realiza apontamentos em torno da questão de gênero destacando aspectos relacionados à vida da mulher na cultura brasileira através da obra Torto Arado do autor Itamar Vieira Junior (2021). A literatura traz exemplos das diversas mulheres que habitam cada sujeito feminino e suas representações no decorrer do tempo, em uma sociedade que se mostra, ainda hoje, excessivamente patriarcal, machista, branca e heterossexual.

A trama de Torno Arado se passa na Chapada Diamantina, sertão baiano, contando a saga de famílias quilombolas que vivem na e da terra, trabalham escravizadas e enriquecem o grande latifundiário, pois o fim da escravidão era meramente formal. Bibiana e Belonísia, protagonistas da saga, são irmãs que vivem em uma dessas famílias, mulheres guerreiras cada qual a seu modo, que tecem situações diversas, permeadas por outras personagens, diversas mulheres que persistem em nossa cultura nos dias atuais. As irmãs se tornam mais próximas em decorrência de um acidente, uma se torna voz da outra, relação mística e forte de mulheres ligadas pelo sangue e pela vida. O livro não deixa explícito o tempo que passa a história, mas poderia ser num passado distante ou próximo e com marcas do agora. O livro também apresenta a religiosidade em torno do *jarê*, rito religioso típico e único na Chamada Diamantina, com a profusão de ritos do catolicismo e espiritualidades, no qual uma entidade feminina é também apresentada de forma mística e poderosa “Santa Rita Pescadeira”.

O livro em questão se apresenta como importante artefato cultural para as discussões de gênero, apresentando simbioses e metáforas de mulheres vividas no silêncio, porém fortes, transformadoras e lutadoras e destemidas de seu tempo.

APONTAMENTOS EM TORNO DA TEMÁTICA DO FEMININO

Apresentar questões em torno da mulher abordando e questionando a colonização em nosso país, o racismo, a exploração, as manifestações do patriarcado, dentre outros aspectos que envolvem o feminino são temáticas marcantes de Torno Arado.

Compreendemos que a forma como homens e mulheres agem no cotidiano é fruto de aprendizado sociocultural, cabendo à sociedade e aos diversos espaços educativos proporcionarem questionamentos e intervenções em atitudes ou manifestações que provocam violência, demonstrando repúdio a padrões tidos como majoritários.

Ao tratar do feminino devemos compreender o conceito de gênero, pois se trata de uma construção social fomentada por um processo histórico de socialização, termo que surgiu no mundo acadêmico no momento em que pesquisadoras feministas, através dos estudos sobre mulheres, buscaram desnaturalizar a condição dessas na sociedade, em situações em que as questões envolvidas na diferenciação entre o masculino e o feminino, em que a valorização de um implica segregação do outro, causasse desigualdade.

Louro (2003) aponta que por muito tempo o caráter biológico foi usado para explicar a desigualdade social entre homens e mulheres. Isso ocorreu por seus corpos serem diferentes, refletindo diretamente na distinção de papéis sociais que cada um teve que desempenhar ao longo dos tempos, ou seja, “a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (p. 21).

Compreendemos que o aspecto biológico dos seres humanos não deve ser negado, mas ressaltamos que as construções sociais e históricas que são produzidas a partir das características biológicas, trazem como consequências as relações de desigualdade presentes entre homens e mulheres e necessitam ser recolocadas no espaço sociológico, buscando respostas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2003, p. 22).

É fundamental o conhecimento sobre construções de gênero para que se compreendam as desigualdades instaladas na sociedade em relação ao homem e a mulher que se ramificam em desvantagem do feminino.

Os estudos de gênero podem ser considerados como resultados das lutas libertárias iniciadas nos anos 1960, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968. As mulheres, participantes destes movimentos, perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham papel secundário neles. No Brasil o campo de estudos de gênero ou relações de gênero emergiu nos anos 1970/1980 em torno da problemática da condição feminina. (Silva, Bezerra & Queiroz, 2015, p. 365).

Nas últimas décadas na sociedade brasileira, a mulher vem buscando conquistar espaço, em oposição à antiga atribuição feminina voltada aos cuidados relacionados ao lar e seu papel de estar à disposição da família e do marido. Ao homem o espaço público e a mulher o espaço privado doméstico.

O Movimento Feminista deu início no Brasil em 1932, no Estado do Rio Grande do Norte, quando as mulheres queriam espaço na democracia, lutando pelo direito ao voto, assim como todos os homens da época.

O feminismo no Brasil, caracterizado como segunda onda, surge na década de 1970, em meio ao período mais radical da ditadura militar, contando com a participação de mulheres que passaram pela experiência do exílio. A segunda onda se ocupou da proteção da mulher com suas especificidades que não se restringem somente a ocupação de espaços de trabalho, vida pública e educação, mas também por sua autonomia.

O Movimento Feminista também buscava dar a chance para as mulheres se destacarem no mercado de trabalho, assim como terem seu devido valor e liberdade de escolha, igualando as condições restritas a figura do homem até então.

As mulheres foram e continuam sendo objetos de opressão em todas as partes do mundo. Como vemos ao longo da história, são suprimidas do prazer sexual, da exibição do rosto, são escravizadas, prostituídas, etc. No entanto, as mulheres conquistam cada vez mais seu lugar numa sociedade de forte resistência aos novos conceitos de gênero, protagonizando diversas causas femininas, reivindicando e discutindo questões que abordam esses conceitos. (Alves & Alves, 2013, p. 117).

A luta do Movimento Feminista foi grande e árdua, e continua sendo. Na teoria, o plano de igualar direitos entre os gêneros parecia simplista, porém na prática o preconceito exalava de forma abundante. Ainda era difícil para a sociedade digerir o plano que o grupo feminista trazia na época de início do próprio movimento.

Os movimentos feministas conquistaram muitos avanços, principalmente no que se refere à entrada da mulher no mercado de trabalho e o acesso à cultura de um modo geral. Porém, as transformações sociais englobam várias dimensões da vida social, o que faz com que as mudanças tão almejadas ocorram de forma gradativa. Trata-se de uma luta pela liberdade, para além da equiparação de direitos, e pelo respeito à alteridade. (Alves & Alves, 2013, p. 119).

Os movimentos feministas de primeira e segunda onda conquistaram direitos fundamentais para as mulheres, tais como o direito ao voto e a inserção no mercado de trabalho, mostrando que é possível ser feminina e competente profissionalmente em detrimento a mulher frágil e restrita ao espaço privado.

A terceira onda do movimento feminista, iniciada a partir da década de 1990, contou com o crescimento das pesquisas acerca da temática, suscitando mudanças pontuais. O movimento feminista, até então, tratava as mulheres de forma generalista, como se todas partilhassem das mesmas situações independente da classe social, religião e raça, o que não contemplava a pluralidade feminina.

O movimento de terceira onda, buscou desenvolver o conceito da categoria de mulher reconhecendo as interseções entre marcadores de opressão, e discutindo como essas combinações específicas se refletem na mulher, considerando gênero ligado a questões de raça, sexualidade, classe, localidade, entre outros.

A terceira onda reivindicava, portanto, a diferença dentro da diferença e nesse contexto se destaca o movimento feminista negro, apontando as diferenças vivenciadas pelas mulheres brancas e as mulheres negras, implicando em uma hierarquia que colocava a mulher negra a uma posição de inferioridade (Cisne, 2015).

Neste contexto, constatamos que na atualidade o movimento feminista contribui com a luta contra a dominação masculina, pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e contra as desigualdades sociais das mulheres negras que é consequência do nosso passado escravocrata perdurando na contemporaneidade.

Precisamos compreender, que ainda hoje, a discriminação e preconceito em relação a mulher perpassa diversas categorias, mas é notório que a mulher negra sempre fica mais a margem do contexto social em comparação com a mulher branca.

A LITERATURA ENQUANTO PROPOSTA DE REFLEXÃO

Diante da questão de como a identidade da mulher é apresentada, o que se percebe é que a sociedade atualmente, mesmo com os avanços dos movimentos feministas e de diversidade sexual, permanece valorizando

o modelo androcêntrico de sociedade, em que as mulheres não conseguem ter acesso a todos os direitos que possuem, por diversas razões, dentre elas destacamos: financeiras; falta de acesso aos serviços públicos de saúde e educação; etnia; submissão ao companheiro; dentre outras. Pierre Bourdieu (2005), estudioso desse fenômeno, conceituado como “dominação masculina”, ou seja, o exercício do poder exercido pelos homens sobre as mulheres nas sociedades patriarcais.

Compreendemos que a literatura tem um forte potencial de nos fazer perceber e compreender as amarras da sociedade em diversas épocas históricas em torno da submissão, repressão e protagonismo da mulher, pois traz a tona imagens, sentidos e fatos que se articulam com o contexto cultural e social do passado, presente e futuro, a escrita literária “absorve, sedimenta e molda estruturas de referencialidade que remetem a modos de pensar (. . .) que, de uma maneira ou outra, responde sobre determinações histórico sociais dos diferentes contextos geoculturais em que é produzida.” (Schmidt, 2017, p. 402).

Assim, *Torto Arado* escrito por Itamar Vieira Junior, nos propõem uma meditação sobre a trajetória, determinação e força da mulher na sociedade falocrática em que o homem domina e ocupa posição privilegiada.

O livro tem a necessidade de apresentar a mulher forte que existe em cada qual de suas personagens propondo reflexões em diversas situações, dentre elas o ser mãe, o parir, o criar e defender a prole:

Salu disse que eu era a filha mais velha, a primeira de quatro filhos vivos e de outros tantos que nasceram mortos. Belonísia veio pouco tempo depois, enquanto minha mãe ainda me amamentava, contrariando a crença de que quem amamenta não engravida. Entre nós duas, diferente dos intervalos entre os outros filhos, não houve natimortos. Dois anos depois que nasceram dois filhos mortos veio Zezé e, por último Domingas. Entre eles, mais duas crianças que não vingaram. (Vieira, 2021, p.21).

Essa sina do ser mulher e ter vários filhos acompanha as narrativas do livro, apresentando diversos nascimentos permeados por sofrimento, por dúvidas de paternidade, por dificuldades de criar seus descendentes, a mulher como alicerce da família e também por fazer-lhes assumir a impossibilidade da maternidade e ser vista somente como a que perpetua a espécie.

(. . .) lembrar que eu era muda, que passado tanto tempo não havia gerado filho como minha irmã, (. . .) Ela, por sua vez me dizia que era certo que o problema de não criar menino na barriga não era meu, porque Tobias deitava antes com uma e com outra mulher, mas não se tinha notícia de filho algum. (Vieira, 2021, p. 134).

Diante desse ideário social a mulher é clamada a manter a ordem na família, pois é vista somente pelas funções de “mãe e esposa”, renegada a submissão. Estamos assim também diante do “mito do amor materno”, tão bem explicitado por Badinter (1985) ao questionar a falsa ideia que ser mãe é condição inata para a mulher, não se questionando os valores sociais, culturais e econômicos, o que é verificado no fato de que ainda hoje muitas pessoas, incluindo mulheres, acreditam que a feminilidade está representada única e exclusivamente na maternidade.

Atualmente, formas diferentes de filiação e maternidade se engendram na sociedade, a criação e o afeto destinado a pais e mães e também pais ou mães vêm sofrendo transformações visto que unidades parentais têm sido constituídas de casais diversos, heterossexuais e homossexuais. Mas não devemos ignorar que ainda não há igualdade e respeito para com a mulher em uma situação familiar e não reconhecer a negação das formas contraceptivas que companheiros impõem a suas companheiras, deixando as mesmas a sorte de diversas gestações em situações insalubres de saúde e de criação dos filhos/as, ou que as levam a procurar por abortos clandestinos, que por muitas vezes, devido as condições precárias, resultam em mazelas ou mortes.

Há, portanto, a violência explícita e simbólica, como tão bem descreve Bourdieu (2005), “As estruturas de dominação (. . .) são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (p. 46): A mulher vista como submissa ou subjugada à violência e severidade.

Contudo, o livro nos dá um alento, expressa a força e coragem da mulher, que não se cala e enfrenta como pode agressões tão recorrentes na nossa sociedade:

Ele levantou a mão como se fosse me dar um tapa, mas a susteve no ar quando interrompi a costura a mirar com olhos ferozes os seus olhos. Como se o desafiasse a fazer o que ele queria, para ver se sua bravura ultrapassaria minha determinação. Senti um bicho ruim me roendo por dentro naquele instante e talvez ele tenha visto a fúria que guardava. Tobias abaixou a mão e parou de falar, envergonhado, e saiu para beber mais. Quando retornou, cambaleando, deitou na cama ainda sujo e dormiu. (Vieira, 2021, p. 135).

A personagem Belonísia apresenta, mesmo em sua mudez, a mulher batalhadora e guerreira, que não desiste, que parece contradizer seu destino de subserviência ao nos propor reflexão que, em toda sociedade falocêntrica, a “mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade” (Beauvoir, 1967, p. 9).

Ponderamos, hoje, o quanto da mulher calada, submissa, que precisa ter consciência, coragem para mudanças, determinação e ação de protagonismo, para que faça clamar a sua voz e ter liberdade. Essa conjuntura pode ser efetivada com auxílio do processo educacional juntamente com políticas públicas, através de ações afirmativas, políticas que incentivem a capacitação e maior nível de escolarização das mulheres.

(. . .) Menos de uma semana depois, um filho de Maria foi me encontrar enquanto limpava a roça. Disse que o pai estava louco, batendo de novo na mãe. Cheguei à casa de Maria Cabocla como quem não queira nada, e a certa distância pude ouvir o choro ecoando. Aparecido parou para me observar, estava confiante na covardia dos homens que ouviam o desespero daquela mulher e nada faziam. Maria Cabocla aproveitou a fragilidade que ele transparecia – para afastá-lo de vez. Mostrava as marcas do corpo, as que pareciam estar curadas, as que não curaram e as daquele instante. Sua raiva dizia muito das dores da alma. (Vieira, 2021, p.149-150).

As cenas descritas na narrativa de Torto Arado, apresentam atitudes corriqueiras da violência física, sexual, psicológica, dentre outras, que a mulher ainda é submetida em nossa sociedade.

(. . .) Tobias abriu um sorriso quando entrou em casa. Temi por um momento que reclamasse, por ter mexido em suas coisas. Depois que ele me deitou na cama, beijou meu pescoço e levantou minha roupa, não senti nada que justificasse meu temor. Era como cozinhar ou varrer o chão, ou seja, mais um trabalho. Só que esse eu ainda não tinha feito, desconhecia, mas agora sabia que, como mulher que vivia junto a um homem, tinha que fazer (. . .). (Vieira, 2021, p. 113-114).

Também nos deparamos com a reprodução sem reflexão dos ditos populares em torno da mulher, piadas consideradas inofensivas, podem desencadear concepções que se tornam arraigadas, com sentido de desvalorização e inferioridade da mulher, uma opressão que gera violência e subordinação.

O aprendizado em torno da concepção de gênero também é fundamental no espaço social, escolar e midiático. Ademais, compreender o conceito de gênero e suas facetas, quais sejam, os processos de discriminação, de diferenciação entre os sexos, a violência em torno das questões femininas e masculinas, dentre outros, pode ajudar a perceber com um olhar mais atento e criterioso os processos em que se consolidam as diferenças e as situações preconceituosas, buscando, assim, a equidade de gênero.

A temática da violência sexual contra vulneráveis, o estupro, não passa despercebido nas narrativas de Torto Arado. A história da avó Donana, também narrada como mulher forte, imbuída com a terra, com a criação de vários filhos sozinha, mas que sente falta de um companheiro e assim, passado o tempo se amasia ao forasteiro que surge, no desejo da mãe em ter alguém para criar seus filhos, dividir sua solidão “enredada numa trama de vida e morte para o resto de seus dias” (Vieira, 2021, p. 239). Contudo, o forasteiro lhe desgraça a família e a vida:

Quando, Donana encontrou a filha Carmelita, moça há poucos anos, debaixo do corpo do seu homem, de calças arriadas, na cama onde se deitava do cansaço sem fim, se envergonhou no chão como um jumento que não quer seguir o caminho que lhe resta. Gritou com grande cólera, (. . .) Carmelita

andava arredia, chorosa pelos cantos da casa, ela percebia (. . .). Quase não olhava para a mãe. Os machucados que a filha escondia, como se estivesse boba de atenção, esbarrando em tudo, caindo em todo lugar. Tudo fazia sentido. Seu homem batia, maltratava, violava e ameaçava sua filha debaixo do seu teto (. . .). (Vieira, 2021, p. 239).

A narrativa nos assombra, assusta, parece ser marcas de incivilidade, porém ainda hoje continua presente na vida de muitas meninas e meninos, nas famílias que permeiam as diversas esferas sociais, marcas do nosso tempo.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é definida como qualquer ato sexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente que tenha por finalidade estimular sexualmente a criança e/ou adolescente, assim como utilizá-la para obter qualquer tipo de estimulação sexual. (. . .) se define quanto ao envolvimento de crianças e adolescentes que, por serem dependentes e imaturos quanto ao seu desenvolvimento, não tem condições de compreender integralmente as atividades sexuais em que se veem envolvidos (. . .) incapazes de dar consentimento. (Azevedo & Guerra, 1998, p.33).

A violência sexual envolve uma série de fatores que perpassam não somente conceitos científicos, mas valores econômicos, sociais e culturais, temos como exemplo o cenário de prostituição infantil no Brasil, onde podemos observar um legado de poder no qual o mais “forte” sempre leva vantagem e a vítima se torna algoz, inclusive perante a sociedade.

A violência sexual não pode ser entendida de modo isolado, pois está envolta também as questões da pornografia, prostituição e pedofilia, além do abuso/violência sexual intrafamiliar que traz consequências psicoemocionais severas para crianças e adolescentes envolvidos, portanto o conhecimento dos profissionais de diversas áreas, dentre elas educação, saúde e direito é fundamental para que se evite ou ao menos minimize sequelas futuras.

A poder do feminino é afirmado até mesmo na religiosidade do povo, em que nas cerimônias do *jarê*, religião de matriz africana própria da Chapada Diamantina, tem força entre suas entidades “Santa Rita Pescadeira”, protetora e conselheira do povoado no qual se passa Torto Arado, inclusive sendo a narradora de uma parte do livro que relata os mistérios até então não revelados:

Meu cavalo era uma mulher chamada Miúda, mas quando me apossava de sua carne meu nome era santa Rita Pescadeira. Foi nela que cavalguei por um tempo, não conto o tempo, mas montei o corpo de Miúda, solitária. (. . .) Vi tanta crueldade ao longo do tempo, e mesmo calejada me comovo ao ver os homens derramando sangue para destruir sonhos (Vieira, 2021, p. 203-206) .

Podemos dizer que Santa Rita Pescadeira é a única personagem “real” do livro, pois faz parte da cultura e da representação do poder da fé, a entidade feminina tem o poder de decifrar agruras, silenciamentos e compartilhar as mazelas sofridas pelas mulheres que lutam e são resistência. A apresentação da própria entidade feminina também é um convite a desconstruir preconceitos em torno da religiosidade e cultos de matrizes africanas, e mais uma vez na obra o feminino é clamado a esse papel.

Torto Arado é leitura que nos marca, provoca reflexões, nos leva a analogias do ontem e do hoje, provoca comparações que nos apontam o quanto ainda precisamos aprender a viver, a lutar por direitos, a encontrar o caminho árduo da conquista feminina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a obra literária é intencional, expõe processos de construção de ideias, comportamentos e valores, mas também pode apontar modos de ser homem e mulher, representações de gênero e sexualidade em determinado momento histórico de uma sociedade.

Torto Arado, de Viera Junior, embora seja uma ficção, a narrativa traz inúmeros elementos que possibilitam transitar por diferentes temáticas, colocando mulheres como protagonistas e discutindo as teias de relações vivenciadas desde as questões acerca da exploração do trabalho, a religiosidade, a luta pela posse da terra, os valores, as crenças, entre outros, que permeiam a vida das personagens retratadas na obra.

A obra também aborda a sexualidade feminina, questões de gênero, violência sexual contra criança e o papel da mulher na proteção a sua prole. Portanto, possibilita o resgate da história de mulheres em um tempo que supomos ser distante na linha cronológica, porém muito presente na sociedade contemporânea em que o machismo, tratado na obra, é mostrado explicitamente na relação homem e mulher que permeia as relações familiares, de vizinhança e de trabalho.

Com a apresentação de personagens femininas que possibilitam resgatar as condições da luta das mulheres para sobreviver em um tempo de escassez do mínimo conforto que a sociedade moderna disponibiliza, na busca de superar o estigma da servidão, das diferentes formas de violência, com ênfase na sexual e de gênero, apresentando o retrato de mulheres quilombolas, mas que podem estar presentes nos dias de hoje nas diversas localidades do país.

A obra também expõe que as mulheres resistem às imposições e encontram caminhos sutis para se posicionarem em um sistema machista, fazendo com que elas resolvam os conflitos e questões de violência sexual, com as próprias forças. Ao trazer as questões a respeito do feminino e da sexualidade Viera Junior torna o texto uma referência atual para discussões e reflexões sobre as temáticas na educação, proporcionando a compreensão da representação da sociedade nas questões da mulher em tempo passado e que ainda continua presente na atualidade, indicando a necessidade da escola desenvolver a educação sexual que possibilita abordar assuntos correlatos.

A leitura e reflexão da obra contribuem para desvelar se em suas mensagens modelos impostos e justificados pela sociedade machista, que por muito tempo foram tidos como padrão e que relegaram a mulher um lugar de submissão e docilidade em detrimento da subjetividade feminina.

A obra trata de mulheres desconhecidas residentes no interior do país, mas que habitam em outras tantas mulheres na nossa sociedade, que assim como as personagens, vivenciam situações de repressão e ameaças a sua dignidade, seja nos mais distantes rincões do país ou nas metrópoles de um Brasil miscigenado e que valoriza contraditoriamente uma sociedade que se mostra, majoritariamente, patriarcal, elitista, cristã, branca e heterossexual.

A literatura em questão é propícia para a discussão e reflexão das representações da mulher em nossa sociedade em diferentes momentos, abordando temáticas relacionadas à sexualidade feminina à medida que resgata histórias de lutas e que possibilita a compreensão da busca pela desconstrução do machismo indo ao encontro da igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. C. & Alves, A. K. (2013). As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In IV *Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social* (pp. 113-121). Fortaleza: UECE. Recuperado de http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (1998). *Pele de asno não é só história... um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família*. São Paulo: Rocca.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo*. (S. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. (4a. ed.) (M. H. Kühner, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cisne, M. (2015). *O feminismo e a consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia- FEBRASGO. (2021). *Reflexões sobre a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência*. Recuperado de <https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/1210-reflexoes-sobre-a-semana-nacional-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia-20>

Louro, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In Louro, G. L., Neckel, F. J. & Goellner, V. S. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 41-52). Petrópolis: Vozes.

Nascimento; M. & Buarque, C. (1976). Cio da terra. On *Geraes*. São Paulo: Marola Edições Musicais.

Opinião pública: 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual. (2018, 11 de novembro). *Datafolha Instituto de Pesquisas*. Recuperado de <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>

Schmidt, R. T. (2017). *Descentramentos / Convergências: ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Silva, A. A., Bezerra, B.B. & Queiroz, C.C. (2015, setembro-dezembro). Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 26(3), 364-372. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rto/article/download/88052/109664>

Vieira. I., Jr., (2021). *Torto arado*. (11a ed.). São Paulo: Editora Todavia.

VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO NA ESCOLA: UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO¹⁸

SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE: A CONCEPT INTRODUCTION

Maria Flor Oliveira Di Piero, Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos, Brasil, mariaflordipiero@gmail.com
Alekssey Marcos Oliveira Di Piero, Centro Universitário Sagrado Coração, Brasil, Alekssey.dipiero@gmail.com
Ana Claudia Bortolozzi, Unesp-Bauru, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

“A violência baseada em gênero na escola é um fenômeno complexo e multifacetado.” (UNESCO, 2016, p. 20, tradução livre). Suas causas não devem ser procuradas na dinâmica de grupos ou subculturas específicas, mas sim nas amplas práticas de discriminação de gênero enraizadas nas culturas por todo o mundo. Como violação dos direitos das crianças, a violência baseada em gênero na escola (VBGE) limita suas capacidades de usufruir dos benefícios da educação e ter garantido o pleno desenvolvimento. As respostas a esse tipo de violência “[...] devem ir além dos sistemas e políticas necessários que buscam processá-la, puni-la e preveni-la, incluindo também esforços para abordar as raízes da VBGE.” (UNESCO, 2016, p. 23, tradução livre).⁵⁷ Segundo a UNESCO (2016):

Em seu papel de instituição formativa que contribui para a criação de valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos e das sociedades, a educação tem um papel importante a desempenhar na transformação das causas profundas da violência, especialmente da violência baseada em gênero. Isso é tão crítico quanto o desenvolvimento dos sistemas e políticas necessários para abordar a violência baseada em gênero na escola (UNESCO, 2016, p. 23, tradução livre).

As reflexões acerca da construção do gênero, dos padrões sociais, dos estereótipos sobre masculinidade e feminilidade – e como esses afetam a vida e os relacionamentos – devem ser objeto de atenção da educação. Esse foco pode auxiliar os jovens e crianças a se engajarem na prevenção da violência de gênero. Para isso, devem ser empreendidos esforços para fortalecer currículos, formas de ensino e aprendizagem sensíveis ao gênero, bem como oferecer educação sexual às crianças e adolescentes. Esses pontos são cruciais para atingir a erradicação da violência baseada em gênero (UNESCO, 2016).

A educação também contribui para a prevenção da violência por meio da promoção de princípios de paz, igualdade e tolerância. A Educação para a Paz é uma importante abordagem para a promoção da aceitação da diversidade e da igualdade de gênero. O ensino de estratégias para lidar com conflitos sem uso da violência ou força é importante para reduzir a violência baseada em gênero de maneira geral (UNESCO, 2016).

Devido a falta de dados, a extensão da violência baseada em gênero na escola ainda não é devidamente conhecida. Entretanto, os esforços para mapear a ocorrência da VBGE revelam um cenário que carece de intervenção urgente. A UNESCO (2016) aponta alguns desafios para o mensuramento da VBGE:

- a falta de conceituação comum sobre violência baseada em gênero nas escolas;
- a falta de reconhecimento ou da denúncia sobre as ocorrências de VBGE, principalmente em culturas extremamente machistas;
- o fato das crianças mais vulneráveis terem menor apoio e possibilidades para denúncias;
- o fato de haver falhas nos sistemas de análise e rastreamento de dados em países onde crianças são mais vulneráveis;

¹⁸Parte integrante da tese de doutoramento intitulada “Violência Baseada em Gênero na Escola: análise a partir de textos jornalísticos”, defendida no Programa de Educação Escolar da Unesp – Araraquara, por Maria Flor Oliveira Di Piero, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Bortolozzi, no ano de 2019. A tese contou com auxílio de bolsa CNPq.

- o fato dos dados sobre violência, em geral, não serem desagregados por sexo ou local do incidente;
- a falta de capacitação para colher os relatos das crianças, impedindo sua denúncia;
- alguns tipos de violência serem mais bem monitorados do que outros, tais como a violência física, em detrimento da violência psicológica e sexual.

O termo violência baseada em gênero na escola (VBGE) ainda está em construção e necessita de mais pesquisas para sua exata circunscrição. O Research Triangle International (RTI) (2016) propõe uma definição ampla, que abrange diversas manifestações de violências. Segundo o RTI (2016), a violência baseada em gênero na escola compreende atos e ameaças de violência física, sexual ou psicológica baseados em estereótipos de gênero ou contra alvos por conta do seu sexo, da sexualidade ou de suas identidades de gênero.

Para o RTI (2016), a violência baseada em gênero na escola (VBGE) reforça os papéis de gênero e perpetua as desigualdades, podendo incluir estupro, abusos sexuais, comentários e toques sexuais não permitidos, castigo corporal, bullying e outras formas de intimidação e abusos não sexuais, como assédio verbal e exploração do trabalho nas escolas. Relações de poder desiguais entre adultos e crianças e entre homens e mulheres contribuem para a ocorrência dessa violência, que pode acontecer em escolas formais e não-formais, no trajeto até a escola ou mesmo pela internet. Segundo o RTI (2016) a violência baseada em gênero na escola (VBGE) pode ser perpetrada contra professores, alunos ou membros da comunidade e tanto meninas quanto meninos podem ser vítimas ou perpetradores.

Já a UNESCO (2016) define a violência baseada em gênero na escola como atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica ocorridos dentro ou ao redor da escola, perpetrados como resultado de normas e estereótipos de gênero e impostos por dinâmicas de poder desiguais. A violência de gênero é multifacetada e suas formas se sobrepõem e se reforçam, podendo incluir, por exemplo, abuso verbal, intimidação, abuso sexual, coerção, agressão e estupro. A violência baseada em gênero pode ocorrer dentro das escolas, nas suas redondezas ou mesmo no trajeto escolar e as mídias sociais, e-mails e celulares também podem ser utilizados para perpetrar a VBGE, mostrando como esse tipo de violência pode ser incrementada ao constituir-se em novos formatos, como o assédio virtual. Nesses casos os espaços virtuais podem ser considerados novos locais, que se sobrepõem e reforçam a VBGE, tanto dentro quanto fora da escola.

Dentre as definições abordadas, entendemos que a da UNESCO (2016) é mais completa, por compreender melhor o enquadramento do problema da violência contra a mulher, que é a discriminação em razão de gênero. É importante a clareza na definição da violência baseada em gênero, pois a partir dessa definição é que se pode delinear ações precisas para não apenas combater sua superfície, mas também atingi-la em suas raízes. Além de contar com essa precisão, a definição da UNESCO (2016) tem o cuidado de trazer de forma mais detalhada a questão das violências que podem ocorrer em ambientes virtuais que, como mencionado, é uma nova dimensão dos abusos. É preciso, no entanto, fazer a ponderação de que a definição do RTI (2016) é também interessante por categorizar as diferentes formas de violência baseada em gênero. De acordo com o RTI (2016) foram identificadas três categorias de violência baseada em gênero na escola: **1) bullying e outras formas de intimidação não sexual, 2) punição corporal e 3) violência sexual, incluindo abuso e assédio.**

CATEGORIAS DE VBGE

O **bullying** é comumente definido como uma forma intencional não sexual de ações contra alguém que são perpetradas com a intenção de prejudicar fisicamente ou psicologicamente. O ato do bullying é fundamentado em uma diferença de poder real ou percebido entre o perpetrador e a vítima. Tipicamente, as definições de bullying não incluem punição corporal, que é tratada como uma categoria separada. A diferença de poder que existe entre a vítima e o perpetrador pode ser influenciada pelas desigualdades de gênero. Esta diferença pode fazer populações específicas mais vulneráveis ao bullying, como no caso de crianças, mulheres jovens e populações pobres. As experiências de bullying podem variar de acordo com o gênero: parece haver uma tendência maior de intimidação física contra meninos e psicológica contra meninas, tais como exclusão social ou ridicularização (RTI, 2016).

Os papéis de gênero e seus comportamentos correspondentes também parecem influenciar na intimidação. Meninas que demonstram menos comportamentos considerados femininos experimentam mais vitimação e meninos que exibem comportamentos considerados mais femininos são mais vitimados. Alunos identificados com comportamentos não heterossexuais também experimentam mais vitimação: comumente, o bullying homofóbico (bullying relacionado a identidades não heterossexuais percebidas ou reais) pode cruzar a linha na direção do assédio sexual. É importante ressaltar que tanto alunos quanto professores podem ser agentes de bullying (RTI, 2016).

Um dos efeitos mais significativos do bullying encontra-se a evasão escolar, que impacta as relações na escola e a aprendizagem. Segundo o RTI (2016): “Os problemas psicológicos parecem ser piores para as minorias sexuais que são intimidados mais do que outros estudantes.” (RTI, 2016, p. 13, tradução livre). Dentre os fatores de risco mais destacados para a ocorrência do bullying estão as normas culturais, que podem ser permissivas com situações de violência contra a mulher – produto de uma sociedade que discrimina as mulheres em razão de seu gênero e ser membro de grupos minoritários e menos empoderados, como é o caso das mulheres e meninas negras, pobres, com deficiência.

Ou seja, existe uma intersecção entre a vitimação da violência e o gênero, a idade, a classe, a raça, a orientação sexual, a deficiência, entre outros fatores, que fazem com que aumentem os riscos de sofrer bullying e violência não sexual. Para o RTI (2016): “Mesmo quando a violência não é tolerada em uma sociedade, o preconceito contra mulheres e meninas na forma de sexismo parece predispor à violência baseada em gênero na escola (VBGE), especialmente bullying.” (RTI, 2016, p. 14, tradução livre).

Outros fatores de risco para o bullying são a inserção da escola em uma comunidade com altos índices de violência; o clima e a cultura da escola, que podem apoiar explicitamente ou implicitamente a violência, tais como professores perpetradores de bullying ou corpo docente e diretivo que não intervêm nas ocorrências – o que é uma forma de apoio implícito; e as normas entre os pares, que se resignificam nas normas da escola e podem servir para reforçar formas de violência (RTI, 2016).

Como fatores de proteção ao bullying que não estejam ligados às ações diretas, formais e organizadas pelo corpo escolar encontramos as atitudes de alunos defensores de pessoas que sofrem bullying em sala de aula. O RTI (2016) aponta que, em geral, as meninas são mais defensoras das pessoas e as normas sociais estabelecidas entre elas, contra ou a favor do bullying, impactam as atitudes de todos:

Os resultados de Crapanzano e colegas (2011) sugerem que quanto mais defensores há em uma sala de aula, menos bullying, em geral, ocorre. De acordo com isso, Yarnell e colegas (2014) descobriram que as normas sociais das meninas - a favor ou contra o bullying - impactam as atitudes de meninos e meninas, enquanto que as normas sociais entre os meninos não (RTI, 2016, p. 15, tradução livre).

A família também aparece como um fator de proteção importante para a assistência de meninas que sofrem bullying. O apoio parental influencia as atitudes das crianças, se será perpetradora de violência ou não, e também é determinante se a violência baseada em gênero será relatada ou não (RTI, 2016).

Segundo a RTI (2016) a **punição corporal** é tratada na literatura como um tipo separado de VBGE que é perpetrada com a intenção de controlar e/ou modificar o comportamento do aluno como uma forma de disciplinar tal comportamento. Esta punição física é realizada por alguma autoridade atribuída, como um professor, diretor ou funcionário da escola e envolve a imposição deliberada de dor para disciplinar ou reformar uma criança, ou ainda para impedir atitudes ou comportamentos considerados inaceitáveis ou inapropriados (RTI, 2016). O RTI (2016) aponta que a punição corporal é a forma menos eficaz de disciplina na escola e perpetua o ressentimento. Muitas vezes, os professores justificam o uso da punição física com base em ideias como a de que a violência estudantil na escola deva ser enfrentada com mais violência (RTI, 2016). A punição corporal é uma clara violação aos direitos humanos das crianças, bem como uma violação à Convenção sobre os Direitos da Criança. Os países signatários dessa convenção (todos os países do mundo, com exceção dos EUA) reconhecem a punição como ilegal. No entanto, a prática muitas vezes é aceita pela escola e até mesmo pelos pais dos alunos.

Normas culturais que endossam o uso de castigos corporais em casas e escolas sabotam a execução bem-sucedida de políticas e legislação que proíbe essa prática. Não é incomum que os pais exijam o uso de punição nas escolas, porque eles podem ver isso como normal e os meios mais adequados de disciplinar as crianças. As crianças podem aceitar o castigo corporal como norma e como um modo apropriado de ser disciplinado; como tal, a prática raramente é questionada pelos alunos ou pais (RTI, 2016, p. 9, tradução livre).

A prática da punição corporal está ligada a uma ideia de masculinidade agressiva e violenta e, dessa forma, é mais provável ser aplicada por professores, ao passo que professoras tendem a recorrer mais aos abusos verbais. Assim, os impactos e a gravidade dos abusos físicos para meninas e meninos são experimentados de forma diferente (RTI, 2016). Os efeitos da punição corporal afetam negativamente o bem-estar físico e social dos alunos e seu desenvolvimento psicológico e educacional. Podem ser apresentados sintomas físicos corporais graves em decorrência dos atos, como por exemplo, escoriações, contusões e cortes e também efeitos psicológicos, que podem ser tão dolorosos e permanentes quanto os físicos, tais como agressão e destruição, depressão e ansiedade. O castigo corporal pode impactar seriamente e negativamente a autoestima dos alunos, especialmente das meninas, e suas habilidades sociais. O baixo desempenho escolar e a evasão podem ser apontados como uma consequência direta da punição corporal (RTI, 2016).

Como fatores de risco para a prevalência da punição podemos citar, novamente, os valores culturais e a crença de que o castigo tem efeitos positivos na correção e disciplinamento das crianças. Inclusive, esse padrão de comportamento não está restrito à escola, mas é também produzido e reproduzido nos lares, não sendo, portanto, questionado pelos alunos. Outros fatores de risco envolvem salas superlotadas, falta de treinamento, capacitação e desenvolvimento de habilidades dos professores para aplicar alternativas não violentas, tais como conversas, orientações e aconselhamentos (RTI, 2016). A forma de comunicação entre professores, alunos e a utilização de abordagens disciplinares sem violência física ou psicológica são considerados fatores de proteção contra a punição corporal. A formação de professores, portanto, se torna essencial na prevenção da violência baseada em gênero na escola.

Segundo o RTI (2016) a **violência sexual** pode ser cometida por um adulto contra uma criança ou por um jovem mais velho contra um mais novo e compreende o abuso físico ou psicológico por meio de qualquer forma de atos verbais ou atividade sexual forçada ou indesejada, ou seja, em que não haja consentimento. Na violência sexual podem também ser utilizados poder ou intimidação para coagir ao ato sexual. Segundo Spaziani (2017) a violência sexual pode abarcar relações heterossexuais ou homossexuais e assumir diferentes formas, incluindo a utilização da força física. Na origem de tal violência são apontados como fatores culturais a inter-relação entre o adultocentrismo – uma sociedade voltada para os adultos – e o falocentrismo – a dominação dos homens sobre as mulheres.

Segundo Spaziani (2017) a violência sexual contra as crianças está presente principalmente nas situações em que os adultos se utilizam das crianças como objetos sexuais, atendendo aos seus desejos, podendo haver ou não contato físico. A pesquisadora indica que a utilização do termo abuso sexual pode atenuar a representação de tal violência, podendo implicar que em algumas situações o corpo da criança estaria disponível ao uso, contanto que os atos não caracterizassem abuso. Geralmente, as definições de abuso enfatizam as formas físicas enquanto as definições de assédio enfatizam as formas psicológicas da agressão sexual. A junção das duas formas na definição de violência sexual garante uma maior e justa abordagem ao problema, sendo importante que a definição de violência baseada em gênero inclua, portanto, a violência sexual, para que sejam delineados métodos preventivos melhores (RTI, 2016.).

No Brasil a violência sexual é considerada crime e está tipificada no Código Penal de 1940, constando em diversos artigos, como por exemplo: o artigo 213, que descreve e penaliza o estupro; o artigo 215, sobre violência sexual mediante fraude; o artigo 215-A, sobre a importunação sexual; o artigo 216-A sobre assédio sexual; o artigo 216-B, sobre a exposição da intimidade sexual; o artigo 217-A sobre estupro de vulnerável, que trata da conjunção carnal ou ato libidinoso com menores de 14 anos; o artigo 218, sobre a corrupção de menores, que envolve induzir alguém com menos de 14 anos a satisfazer os desejos sexuais de outrem; o artigo 218-A, que trata da satisfação dos desejos sexuais mediante a presença da criança ou adolescente; o artigo 218-B que trata da prostituição e exploração

infantil; o artigo 218-C, sobre a divulgação de pornografia infantil; e o artigo 233, que trata da prática pública de ato obsceno (BRASIL, 1940).

Além do Código Penal, os direitos de crianças e adolescentes a uma vida sem violência sexual estão assegurados na Constituição Federal: “§ 4.º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.” (BRASIL, 1988). Lê-se também no artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990). No ECA constam ainda as caracterizações de algumas violências sexuais e respectivas penas, tais como a pornografia e a prostituição.

A definição de violência sexual do RTI (2016) – entendida como um aspecto da violência baseada em gênero na escola que está relacionado à noção de poder – reconhece uma relação subjacente de desigualdade entre homens e mulheres e reforça a perspectiva de que apenas o foco nos atos de violência ignora as dimensões de gênero e o funcionamento do poder que sustentam tais atos (RTI, 2016). A definição do RTI (2016) registra também que a violência sexual enquanto violência baseada em gênero na escola pode envolver atos dentro da escola ou no trajeto para a escola, que podem ser praticados por alunos, professores ou pessoas da comunidade escolar:

A literatura relata violência sexual durante a jornada para a escola, incluindo olhar fixo, assobios, comentários sexuais ou piadas, comentários para atrair, ameaças de sequestro e sexo para transporte, dinheiro ou bens. Os autores desses comportamentos foram descritos como homens mais velhos conhecidos como “*sugar daddies*” nas proximidades da escola, ociosos, estranhos e *matatu touts/makangas* (um assistente de um motorista de transporte para quem as meninas dão dinheiro para transporte). Os perpetradores também incluem jovens da vizinhança, gangues, lojistas de beira de estrada, e jovens locais líderes de partidos políticos. Atos de violência sexual, que ocorrem na escola, com os professores incluem estupro, agressão sexual, assédio sexual verbal e transações sexuais por dinheiro ou a promessa de melhores notas. Atos de violência sexual que ocorrem com outros alunos incluem estupro, espionagem e indesejados avanços sexuais nos banheiros, transações sexuais com estudantes mais velhos por dinheiro, comentários sexuais e toques. Exemplos de violência sexual incluem pedidos de favores sexuais ou comportamentos sexuais indesejados o suficiente para fazer com que um aluno se sinta desconfortável, assustado ou confuso e que interfira com o seu trabalho escolar ou a capacidade do aluno de participar de atividades extracurriculares ou participar de aulas (RTI, 2016, p. 11- 12, tradução livre)

Dentre os impactos negativos da violência sexual contam: problemas de saúde e psicológicos; gravidez indesejada, precoce e abortos inseguros; casamento precoce; risco de contrair infecções sexualmente transmissíveis, incluindo HIV; baixo desempenho escolar, interrupção dos estudos, falta ou abandono escolar; desvalorização do desempenho e da liderança feminina; elevação dos custos econômicos e sociais; ostracismo de jovens; e depressão, entre outros impactos psicológicos negativos. Um problema grave se dá quando o corpo docente deixa de reconhecer a violência sexual e aceita como parte de uma experiência normal da vida escolar. Esta atitude diminui as chances de as meninas denunciarem a violência, de receberem apoio e orientações sobre como lidar com esta situação e essa violação acaba perpetuada. De acordo com o RTI (2016, p.18): “A violência sexual limita a capacidade de meninas e mulheres jovens de atingir seu potencial educacional, reduz as oportunidades de melhorar a saúde da família ao enfraquecer o acesso das mulheres aos serviços e limita seu desenvolvimento social e econômico”.

Podemos citar os seguintes fatores de risco da violência sexual: a discriminação de gênero de uma sociedade extremamente desigual e machista, que impinge às mulheres o papel de submissas aos homens; o estigma da culpa pela violência sexual sofrida; e o trajeto entre a casa e a escola, principalmente quando as meninas percorrem longas distâncias. A pobreza é outro fator de risco que pode aumentar a exposição à violência sexual na escola, além de outras situações de vulnerabilidade tais como meninas com deficiência (RTI, 2016). Como fatores protetivos podemos citar as políticas e leis contra a violência sexual, desde que sejam de fato empregadas em ações locais, a proximidade entre a escola, os pais e a comunidade escolar, incluindo diálogos que envolvam o relato da violência e a reflexão sobre a construção de papéis de gênero, a existência de códigos de conduta para professores, com previsão de aplicação de sanções, se for violado, e, por fim, a existência de programas de educação sexual que pautem a discussão sobre violência sexual, inclusive com ensino sobre as formas de proteção (RTI, 2016).

Os fatores de risco citados se sobrepõem e aumentam a probabilidade da violência baseada em gênero na escola. Esses fatores variam de acordo com o contexto e a situação, exigindo uma análise minuciosa antes da aplicação de intervenções, podendo envolver aspectos individuais, familiares, escolares, comunitários e sociais tais como: falta de conhecimento dos seus direitos, tolerância intergeracional da violência, falta de capacitação e programas de prevenção na escola, falta de legislações e serviços acessíveis para denúncia da violência e persistência dos valores patriarcais que sustentam a VBGE. A exposição à VBGE tem profundo impacto na vida das crianças e jovens, afetando o bem-estar mental e físico, envolvendo inclusive a exposição à riscos de contração de doenças infecto-contagiosas e gravidez precoce, por exemplo. A naturalização dessa vivência pode facilitar sua reprodução e gerar um ciclo de violência que impacta os futuros pessoais, além das consequências educacionais, tais como: excesso de faltas e abandono escolar, consequências financeiras como custos de tratamento de saúde, redução da empregabilidade (por baixo nível educacional) e baixa produtividade (UNESCO, 2016).

A UNESCO (2016) aponta que a violência baseada em gênero na escola (VBGE) é um problema global, que acomete todos os países em que foram realizados estudos neste sentido – caso do Brasil, com a pesquisa de Abramovay e Rua (2002). A VBGE é um tipo de violência generalizada que atravessa culturas, diferenças geográficas e econômicas, e afeta milhares de crianças, famílias e comunidades. Para a UNESCO (2016) o gênero é um fator determinante por trás de muitas formas de violência e a perspectiva de gênero, para observar a violência, pode ajudar significativamente no desenvolvimento de prevenção e respostas mais precisas. Ainda segundo UNESCO (2016) a análise da VBGE por meio de um viés interseccional é imprescindível, uma vez que as experiências desse tipo de violência são diferentes para os jovens de acordo com a sua identidade de gênero, sua idade, seu país, etc. Por exemplo: como já mencionado, as meninas são mais propensas a sofrer bullying psicológico, assédio virtual e violência sexual e os meninos mais propensos a sofrer punições corporais; muitos jovens LGBT+ relatam ter sofrido bullying em razão de sua orientação sexual, identidade ou expressão de gênero; e estudantes que não se encaixam na lógica binária de gênero têm mais riscos de sofrerem VBGE.

De acordo com a UNESCO (2016) as causas da violência baseada em gênero na escola são múltiplas e envolvem padrões discriminatórios que moldam o domínio dos homens e a subserviência das mulheres. Além disso, a pressão para a adequação às normas de gênero é alta e aqueles que não se adequam podem ser punidos com violência. As redes sociais também possibilitam a violência, justamente por serem difíceis de monitorar e regular. O sistema educacional – que produz e reproduz ambientes que não são protetivos – torna-se em si mesmo um fator de risco. Os formuladores de políticas, figuras de autoridade, pais, outros estudantes, professores e membros da comunidade também participam e criam essa realidade, de maneira que alterá-la requer um trabalho coordenado em todos os níveis (UNESCO, 2016). O impacto da violência baseada em gênero vai além dos agravos para a vida psicológica, social e educacional da criança ou jovem e repercute nos custos sociais de uma nação. Segundo UNESCO (2016), no Brasil o custo de tal violência está estimado em um bilhão de reais por ano:

No entanto, seja como forem calculadas essas consequências – em termos de impactos futuros ou atuais; em termos de dor e perda pessoal; em termos de impactos sobre os outros na comunidade ou família; ou se em termos de custos monetários para o estado ou o sistema escolar – a conclusão é clara. Os custos são muito altos e uma ação eficaz e urgente para prevenir e eliminar a VBGE é imperativa (UNESCO, 2016, p. 30, tradução livre).

Os valores sociais dominantes desestimulam os relatos da VBGE, fazendo com que essa violência seja referendada implícita ou explicitamente. É alta a resistência de professores, diretores e funcionários da escola para conversar sobre gênero, violência, sexo, aplicação de programas de educação sexual e distribuição de materiais que promovam esse debate. Entretanto, a superação dessa barreira tem o potencial de gerar maior equidade de gênero e um ambiente mais protetivo e pacífico (UNESCO, 2016). Para alcançar uma mudança significativa é necessário investir em abordagens curriculares que previnam a violência e promovam a igualdade de gênero, contando com a capacitação do corpo docente e com a ampliação de serviços de apoio e encaminhamento para crianças em situação de violência, além da criação e aplicação de leis e a produção de mais dados por meios de pesquisas (UNESCO, 2016). A UNESCO (2016) disponibiliza os princípios chave de intervenções à VBGE. São eles:

Abordagens holísticas de “toda a escola” – a programação eficaz deve ter, sempre que possível, uma visão de toda a escola, toda a comunidade e multissetorial das questões, incluindo esforços de prevenção e resposta. **Contexto específico** – todas as intervenções destinadas a reduzir a VBGE devem ser específicas do contexto e baseadas em uma análise rigorosa da situação e das necessidades, e, sempre que possível, juntando-se às intervenções existentes. **Centrado na criança e adotando uma abordagem que “não prejudique”** – os direitos, as necessidades, a segurança e a proteção das crianças devem estar no centro de toda a programação. **Apropriado para o desenvolvimento** – tópicos e assuntos incluídos em atividades curriculares e extracurriculares devem ser apropriados à idade e ao desenvolvimento para as crianças que eles visam. **Participação** – as crianças devem ser reconhecidas como participantes-chave no desenvolvimento de soluções para abordar a VBGE. **Inclusivo** – as intervenções devem procurar garantir que todas as crianças, incluindo as marginalizadas, excluídas, deficientes, minorias, LGBTI entre outras crianças, possam participar, agir e serem consultadas. **A responsabilização de gênero e a transformação** – a programação deve se basear em uma forte análise de gênero e direitos, tendo em mente o continuum do espectro de gênero, e deve usar e produzir dados desagregados por idade e sexo, sempre que possível. Deve construir conhecimento e moldar habilidades, valores e atitudes para transformar normas estabelecidas em torno de gênero e poder, capacitando indivíduos para defender a igualdade de gênero e desafiar todas as formas de violência (UNESCO, 2016, p. 33, tradução livre).

CONCLUSÃO

A erradicação da violência baseada em gênero na escola passa pelas seguintes estratégias: a criação de leis, políticas e reformas educacionais que normatizem a proteção das crianças na escola, incluindo a adoção de um plano de ação comum para responder a VBGE; o fortalecimento entre o sistema de educação e a assistência social; o esforço de tornar a escola mais segura e acolhedora – incluindo a direção – e o corpo docente atuar para tornar a VBGE inaceitável pelo desenvolvimento de códigos de conduta; o desenvolvimento de conteúdos educacionais curriculares, incluindo conteúdos que previnam a violência e promovam a igualdade de gênero; a criação de dispositivos que possam lidar com a ocorrência da VBGE, ou seja, locais seguros e acessíveis na escola aonde são acolhidos os relatos, as crianças assistidas, aconselhadas e os casos encaminhados para aplicação da lei e serviços de saúde, o estabelecimento de parcerias estatais com organizações da sociedade civil e o engajamento dos alunos, dos pais e da comunidade escolar, e o monitoramento e avaliação da VBGE através de pesquisas que informem o desenvolvimento de políticas e programas, coleta de dados nacionais, indicadores para acompanhar o progresso e avaliação dos impactos das ações (UNESCO, 2016).

Os esforços para a erradicação da VBGE passam também pelo debate social da importância de uma escola segura e acessível. Pela sua amplitude, a mídia poderia ser uma promotora privilegiada dessa discussão, mas de forma irresponsável, vem se furtando a essa incumbência. Uma vez que a VBGE não é socialmente percebida tem sido naturalizada e decorre daí a necessidade maior dessa discussão.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M. E. Rua, M. G. (2002) *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>

Brasil. (1940) *Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940*. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/del2848compilado.htm. Acesso em 30 jul. 2019.

Brasil. (2018) *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 12 jun.

Brasil. (2019) *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 30 jul.

Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura (UNESCO). (2016) *Global Guidance on Addressing School Related Gender Based Violence*. Paris: UNESCO and UN Women.

Research Triangle Institute International. (2016) *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

Spaziani, Raquel Baptista. (2018) *Violência Sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação (1987-2015)*. 208 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

VIOLÊNCIA SEXUAL E A ATUAÇÃO CLÍNICA DO PROFISSIONAL RECÉM-FORMADO EM PSICOLOGIA: DADOS PREMILINARES DE UM ESTUDO DESCRITIVO

SEXUAL VIOLENCE AND THE CLINICAL PRACTICE OF PSYCHOLOGY GRADUATES: PRELIMINARY DATA FROM A DESCRIPTIVE STUDY

Brenda Sayuri Tanaka, UNESP/Bauru, Brasil, brenda.s.tanaka@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, UNESP/Bauru, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

A violência sexual é um problema mundial de saúde pública que existe há anos, em diferentes contextos sociais. Levando em conta que o público mais exposto a sofrer violência sexual no Brasil e no mundo é do gênero feminino (OMS, 2002; 2012; Brasil, 2012), autores consideram que esse é um problema pautado na violência de gênero e que pode ocorrer em diferentes espaços sociais em decorrência de sua estrutura patriarcal (Verardo, 2000; Saffioti, 2004; Brasil, 2012; Casquer et al., 2019). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002), a violência sexual corresponde a

qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários ou investidas sexuais indesejados, ou atos direcionados ao tráfico sexual ou, de alguma forma, voltados contra a sexualidade de uma pessoa usando a coação, praticados por qualquer pessoa independentemente de sua relação com a vítima, em qualquer cenário, inclusive em casa e no trabalho, mas não limitado a eles (OMS, 2002).

Em diálogo ao cenário internacional, o Brasil se vinculou às discussões de desenvolvimento sustentável e por isso vem avançando junto ao debate feito pela ONU sobre igualdade e equidade de gênero (Brasil, 2017). O esforço de diferentes órgãos e instâncias reflete a importância já há muito constatada sobre a necessidade de sanar a violência de gênero para pensar em uma sociedade mais justa e que possua realmente condições de ser menos violenta (Saffioti, 2004).

Para tanto, o problema do fenômeno da violência no Brasil levou em diferentes documentos a delimitação do conceito de violência. No contexto da discussão da violência contra a mulher, ficou estabelecida uma diferenciação pertinente sobre as formas de violências que as acometem e, desse modo, o documento que determina a *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres* (Brasil, 2010) define que um dos tipos de violência é a *Violência Doméstica*,

entendida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause à mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Lei 11.340/2006). (Brasil, 2010, p.9)

Também se especifica o *tráfico de mulheres*, onde o problema da mercantilização dos corpos e da sexualidade produzem diferentes tipos de violência. Dessa forma, tanto a violência doméstica quanto o tráfico de mulheres podem abarcar a violência sexual, definida como toda ação

que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule o limite da vontade pessoal. Manifesta-se como: expressões verbais ou corporais que não são do agrado da pessoa; toques e carícias não desejados; exibicionismo e voyerismo; prostituição forçada; participação forçada em pornografia; relações sexuais forçadas - coerção física ou por medo do que venha a ocorrer” (Brasil, 2012, p.10)

Outra discussão relevante que se faz no âmbito do debate sobre violência diz respeito àquela cometida contra crianças e adolescentes. Dessa forma, não apenas adultos, mas também o público mais jovem sofre com a violência sexual. A violência sexual infantil é compreendida na lei brasileira a partir da denominação de “estupro de vulnerável”, referindo-se a qualquer situação em que adultos (as) ou adolescente (s) fazem uso de uma criança enquanto objeto sexual para a satisfação de seus desejos (Spaziani, 2017).

A violência sexual gera graves consequências imediatas e a longo prazo para a saúde das vítimas (OMS, 2002), independentemente de sua idade ou gênero, podendo haver um comprometimento em seu desenvolvimento, em seu bem-estar social, bem como em aspectos educativos e laborais de sua vida (OMS, 2012). Também há relatos de sua característica de comorbidade, uma vez que, na maioria dos casos, a violência sexual pode estar acompanhada pela denúncia de outras formas de violação de direitos (Habigzang et al., 2006), sendo por isso importante o conhecimento sobre as outras formas de violência existentes para a atuação não somente com as mulheres, mas com quaisquer que sejam as vítimas.

Para o enfrentamento das consequências da violência vivida, o atendimento psicológico é de grande importância e deve ser iniciado o mais breve possível e mantido pelo tempo que for necessário (Brasil, 2012), tanto para a vítima, quanto para a sua família e também para o agressor, auxiliando a família na construção de estratégias de proteção em geral (Habigzang et al., 2006).

Ocorre que o atendimento psicológico, nesses casos, depende de um bom profissional, preparado para atuar com queixas específicas sobre violência e nem sempre psicólogas/os estão preparadas/os para esses atendimentos. Estudos mostram que cursos de formação na área da saúde não abordam o tema da sexualidade e da violência sexual (Penso et al., 2008; Moreira et al., 2018; Aguiar et al., 2020). Além disso, o tema também pode despertar dificuldades emocionais, quando há identificação pessoal ou outras questões que geram sentimentos de comoção e desconforto (Eizirik et al., 2007).

Neste sentido, diante desses apontamentos, considera-se que a formação desse profissional é fundamental na sua atuação para contribuir com o bem-estar e melhora da vítima, como também minimizar o agravo das consequências negativas já anteriormente mencionadas, além de auxiliar na reestruturação emocional e social das vítimas através de seu trabalho. Além disso, uma formação adequada é essencial para a atuação crítica por parte da/o psicóloga/o, de modo a colaborar com o enfrentamento da desigualdade, discriminação e da violência de gênero.

OBJETIVO

Este estudo qualitativo, caracterizado como uma pesquisa descritivo-exploratória (Bortolozzi, 2020), tem como objetivo apresentar os resultados parciais de um projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/2021) que investiga os relatos de psicólogas (os) sobre os fatores de sua formação acadêmica e fatores da vida pessoal que contribuem para o preparo na condução de casos clínicos de violência sexual.

MÉTODO

Participaram da pesquisa nove psicólogas/os clínicas/os, dentre as/os quais sete se identificaram com o gênero feminino e dois com o gênero masculino, todas/os registradas/os no Conselho Regional de Psicologia de suas respectivas unidades. Foram considerados como critérios de inclusão: (I) ter concluído a graduação em Psicologia e obtido o registro de Psicólogo (a) entre 1 a 4 anos antes da coleta de dados; (II) ter experiência profissional na área clínica, independentemente da abordagem teórica adotada; e (III) ter realizado atendimentos em contexto clínico de um ou mais casos de violência sexual, cujo (s) cliente (s) tenha (m) sido a (s) vítima (s), após a graduação ter sido concluída.

Para a coleta de dados utilizou-se de uma entrevista semiestruturada, organizada a partir de eixos temáticos relacionados aos objetivos. Tal entrevista foi testada em sua funcionalidade em situação piloto, antes da coleta de dados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e as entrevistas foram feitas mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, sendo que todos os procedimentos éticos foram respeitados. As entrevistas foram realizadas na modalidade remota (*on-line*), devido a pandemia pelo COVID-19 que impôs a todas/os o isolamento social, em dia e horário mais conveniente para as/os participantes. Toda a interação verbal foi transcrita na íntegra, para posterior análise.

O procedimento de análise de dados utilizado foi a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Bortolozzi, 2020), comportando as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise. Até o momento da elaboração do presente capítulo, duas entrevistas haviam sido categorizadas para a elaboração dos resultados parciais.

RESULTADOS

A seguir, são apresentadas algumas das categorias temáticas obtidas através da análise dos dados das entrevistas como contribuições preliminares para a discussão pretendida.

(1) Experiências das/os participantes durante o primeiro caso de violência sexual atendido em sua atuação clínica

Esta categoria diz respeito às experiências tidas pelos profissionais da Psicologia a realizarem os atendimentos clínicos com seu primeiro caso envolvendo uma vítima de violência sexual, após a conclusão da graduação. Dessa forma, houve relatos de dificuldades experienciadas, mas também algumas facilidades observadas.

Uma das dificuldades experienciadas pelos participantes foi a insegurança por estar iniciando a vida profissional e, considerando serem psicólogos recém-formados, com pouca experiência de tempo de trabalho prático. O exemplo a seguir é ilustrativo dessa situação¹⁹:

P2: [...] eu lembro que eu, juntamente com esse caso [de violência sexual], eu peguei alguns outros também, mas eu não me sentia preparado para atender pessoas naquele momento, por insegurança acho que da própria faculdade mesmo, sabe. A gente se sente muito despreparado, muito perdido e eu me senti muito perdido.

Outras dificuldades mencionadas foram a ausência do respaldo de professores, como quando estavam na faculdade e podiam ter o auxílio de profissionais mais experientes em quem confiavam; susto inicial com o relato de uma violência sexual por parte da vítima, e com o qual os profissionais tiveram que lidar; dúvidas sobre o que fazer na atuação clínica diante desses casos. Já com relação às facilidades, foi mencionada a vinculação dos profissionais com os pais da vítima, em caso de violência contra criança e/ou adolescente, e também a vinculação do profissional com a própria vítima ao longo dos atendimentos realizados.

A seguir são apresentados alguns relatos sobre tais facilidades:

P1: [...] O que facilitou também é que eu não precisei fazer a avaliação, não foi uma coisa que assim que apareceu na clínica. Ela já veio com essa queixa.

¹⁹ E: Entrevistador

P1: Participante 1

P2: Participante 2

[...]

E: Mas quais facilidades você diria que você teve atendendo esse caso já depois de formada?

P1: Eu acho que talvez o processo de vinculação com os pais, que é uma parte importante né, para começar a terapia.

(2) Fatores de formação da graduação que contribuíram para o preparo na condução clínica dos casos de violência sexual

Esta categoria apresenta os fatores formativos da graduação que foram identificados pelos participantes como tendo relação e/ou influência em seu manejo profissional com casos clínicos de violência sexual. Assim, foram mencionados tanto fatores teóricos quanto práticos.

Os fatores teóricos envolvem estudos de caso durante disciplinas da graduação que abordavam sobre o tema da violência sexual, estudos sobre sexualidade e gênero de modo geral, bem como estudos sobre violência de gênero. Já os fatores práticos diziam respeito à estágio prático obrigatório de caráter clínico no qual tenham atendido uma vítima de violência sexual e para o qual tiveram que realizar estudos complementares, além de estagio prático de caráter não-clínico que envolvia a temática da sexualidade.

A seguir, estão alguns relatos ilustrativos sobre os fatores teóricos e práticos da graduação:

P2: [...] é até interessante você estar fazendo essa pergunta, porque a minha faculdade é uma faculdade que a gente tem muito estudo de sexualidade. Desde o primeiro ano até o último, a gente sempre está vendo algo sobre sexualidade, sobre gênero, sobre violência de gênero, sobre violências contra a mulher.

P1: O caso que eu fiquei com mais tempo na graduação envolvia uma suspeita de violência sexual, era uma criança. E eu fiquei um ano, que foi o estágio da abordagem mesmo. Então eu tinha um pouquinho desse respaldo dessa experiência do estágio.

P1: Eu acho que, assim, o estágio me ajudou muito, sabe? Nessa parte de habilidades, e o plantão psicológico também. Porque ali você está sozinha e aí você tem que intervir na hora, para depois você passar pelo processo de supervisão. Isso na faculdade. Mas, por exemplo, eu não tive nenhuma matéria específica sobre isso.

(3) Fatores pessoais que contribuíram para seu desempenho na condução clínica de casos de violência sexual

Esta categoria versa sobre os fatores da vida pessoal, ou seja, aqueles não vinculados à formação e sim à vida pessoal dos/as participantes, que foram identificados como tendo relação e/ou influência em seu manejo profissional com casos clínicos de violência sexual. Alguns fatores da vida pessoal dos/as participantes que foram identificados ao longo da entrevista foram: a terapia pessoal realizada pelo profissional para lidar com os sentimentos suscitados em decorrência dos atendimentos do caso de violência sexual; o interesse pessoal pela temática da sexualidade, que leva à busca de mais informações; e também o contato com mídias de profissionais que falam sobre sexualidade.

Exemplos de alguns relatos são apresentados a seguir:

P1: Acho que a terapia, assim, é importante justamente para conseguir fazer essa divisão sobre o que é meu e o que é do paciente, e o que é meu e pertinente ao paciente. Porque, como analista do comportamento, a gente acaba sendo modelo né, comportamental. Então dependendo como a gente reage às coisas que eles nos falam, influencia no discurso deles né. Até, dependendo, você faz uma cara

assim, às vezes a cliente interpreta que você não gostou e aí fica inibida de falar de novo. Então mais nesse sentido, assim.

P2: [...] Como eu disse, a minha faculdade, ela foi, desde o primeiro momento a gente sempre esteve muito próximo com sexualidade. Mas o meu... a minha área de estudo e que eu gosto muito de estudar é justamente sexualidade. Então eu acho que, por conta disso, por conta desse estudo amplo com sexualidade, eu acho que eu consegui ter um pouco mais de desenvoltura e um pouco mais de segurança na hora de abordar essa questão.

P1: [...] Até hoje em dia eu sigo [nas redes sociais], assim, sexólogas e tudo porque tem coisas, assim, que a gente foi aprendendo, né.

Durante a entrevista, os/as participantes mencionaram outras informações relevantes sobre o tema da violência sexual, que não se enquadraram nas demais categorias resultantes. Tais menções tratavam sobre uma percepção da ausência de métodos claros sobre como trabalhar com vítimas de violência sexual na clínica, sobre a necessidade de pensar a forma como a justiça trabalha com os casos de violência sexual e acaba fazendo com que as vítimas revivam o trauma através do relato, bem como sobre a influência da mídia no trabalho clínico.

Notou-se também que o processo de participar da entrevista foi um elemento disparador para o interesse em buscar mais informações a respeito da temática da violência sexual por parte dos/as participantes.

DISCUSSÃO

Os resultados parciais demonstram que as/os participantes não tiveram aulas teóricas específicas sobre violência sexual durante sua graduação, tendo buscado informações sobre o tema por conta de demandas durante estágios práticos ou após iniciarem o atendimento clínico com vítimas em sua atuação profissional. Dessa forma, observa-se que as formações na área da saúde não revelam preocupação em abordar a temática da violência sexual (Aguiar et al., 2020) e, quando o fazem, ocorre de modo superficial e insatisfatório, cuja teoria não tem correspondência com a prática profissional (Moreira et al., 2018).

Dentre as experiências durante o primeiro caso de violência sexual, há relatos de dificuldades vinculadas aos sentimentos suscitados nos profissionais em contato com as vítimas e, segundo Eizirik et al. (2007), a compreensão das emoções despertadas no terapeuta pelo seu contato com a vítima e seus familiares também representa um elemento importante para uma relação saudável com o paciente e, conseqüentemente, para um bom resultado terapêutico. Por sua vez, as dificuldades com relação à insegurança pelo início da vida profissional relatadas pela amostra considerada se relacionam com a ausência de treinamento com a demanda da violência sexual no contexto de serviços e, conseqüentemente, os profissionais não sabem quais condutas tomarem após formados (Aguiar et al., 2020).

Dessa forma, alguns dos principais fatores mencionados que contribuem para a atuação clínica com as vítimas foram: a terapia pessoal da/o psicóloga/o, que auxilia a lidar com seus próprios sentimentos; e também a supervisão que, por sua vez, se relaciona com a dificuldade mencionada sobre a ausência de amparo dos professores que uma vez se teve durante a graduação.

Com relação ao fato de a vinculação entre terapeuta e paciente ter sido apontada como um fator facilitador pelos participantes, Mendes e França (2012) apontam, a partir da leitura de obras freudianas sobre atendimento a vítimas de violência sexual, que a relação de confiança é fundamental no contexto de atendimento, sendo para isso necessária uma postura empática que não promova revitimizações na clínica.

A observação da amostra sobre a ausência de métodos claros para o trabalho clínico com vítimas de violência sexual aponta para a importância da continuidade de pesquisas sobre esse tema e também para a difusão dos resultados obtidos entre os profissionais da Psicologia, auxiliando em seu trabalho e contribuindo para o bem-estar das vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a violência sexual é um tema importante de ser trabalhado durante a graduação em Psicologia, pois contribui para a formação de profissionais competentes e capacitados para o atendimento com as vítimas, independentemente de sua idade e gênero. É uma área com especificidades que possui desdobramentos em diferentes teorias e campos de atuação da Psicologia, da saúde e educação.

Entretanto, considerando os dados desta pesquisa, sugere-se que essa questão tem sido relegada para caso essa demanda surja em atividades práticas, do contrário não é estudado pelos futuros profissionais. Assim, o tema da violência sexual parece ter representatividade marginal nos cursos de formação inicial dos profissionais envolvidos. Tal ponto, é notadamente visto como problemático, pois o trabalho contra a violência requer preparo e capacitação específicos, ainda mais se tomada a dimensão da violência sexual, onde o compromisso profissional e social em reverter os danos causados são declaradamente fundamentais.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, F.A.R.; Dourado, J.V.L.; Cavalcanti, L.F.; Vieira, L.J.E.S.; Ferreira JR., A.R.; Silva, R.M. (2020) Formação profissional e atenção à mulher vítima de violência sexual: revisão integrativa. In: *SONARE (Sobral, Online)*, vol. 12, n. 2.
- Alves, J.E.D. (2016) *Desafios da equidade de gênero no século XXI*. Estudos Feministas, Florianópolis, 24(2): 629-638.
- Brasil. (2010) *Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasil: Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República.
- Brasil. (2012) *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes*. ed. 3, r. 1. Brasília.
- Brasil. (2017) *Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Formato Digital: Brasil.
- Casquer, M.S.; Santos, C.F.M.; Gayoso, I.L.; Duarte, S.J.H. (2019) Manejo de uma situação de violência sexual: Relato de caso. In: *Revista de Saúde Pública de Mato Grosso do Sul*, 2 (1-2), p. 61-69.
- Eizirik, M.; Polanczyk, G.; Schestatsky, S.; Jaeger, M.A.; Ceitiln, L.H.F. (2007) Contratransferência no atendimento inicial de vítimas de violência sexual e urbana: uma pesquisa qualitativa/quantitativa. In: *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 29 (2), p. 197-204.
- Habigzang, L.F.; Azevedo, G.A.; Koller, S.H.; Machado, P.X. (2006) Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), p. 379-386.
- Mendes, A.P.N.; França, C.P. (2012) Contribuições de Sándor Ferenczi para a compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual. In: *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 17 (1), p. 121-130.
- Moreira, G.A.R.; Freitas, K.M.; Cavalcanti, L.F.; Vieira, L.J.E.S.; Silva, R.M. (2018) Qualificação de profissionais da saúde para a atenção às mulheres em situação de violência sexual. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*; Rio de Janeiro, vol. 16, n. 3.
- Organização Mundial da Saúde. (2002) *Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde*. Editado por Krug E. G. et al., Genebra.
- Organização Mundial da Saúde. (2012) *Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: Ação e produção de evidência*. Organização Pan-Americana de Saúde.

Penso, M.A.; Costa, L.F.; Ribeiro, M.A.; Almeida, T.M.C.; Oliveira, K.D. (2008) Profissionalização de psicólogos para a atuação em casos de abuso sexual. In: Revista Psico, vol. 39, n. 2.

Saffioti, H. (2004) *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Spaziani, R.B. (2017) Violência sexual contra crianças: A inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da Educação (1987-2015). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara.

Verardo, M.T. (2000) *Sexualidade violentada: as marcas de uma tentativa de destruição*. São Paulo: O Nome da Rosa.

