

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL:
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO,
APARATOS CULTURAIS E
POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO
DE SI E DOS OUTROS**



GT 18

O GRUPO DE PESQUISA *PÓS-COLONIALIDADE, FEMINISMOS E EPISTEMOLOGIAS ANTI-HEGEMÔNICAS/ FEMPOS - UNILAB*

Caterina Alessandra Rea

Ícaro Santos Amâncio

Thais Lago

Solange Cabral

Caterina A. Rea

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/UNILAB
caterina@unilab.edu.br

Resumo: Este texto visa a apresentar o Grupo de Pesquisa Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias Anti-hegemônicas/ FEMPOS, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que opera no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde, Bahia. A partir das análises das diretrizes da UNILAB e da preocupação com a elaboração de perspectivas epistemológicas do Sul, este grupo de pesquisa situa a análise feminista, as questões de gênero e sexualidades no contexto pós-colonial, levando em conta o impacto que tais questões causam na definição dos equilíbrios entre Norte e Sul, Ocidente e Oriente, culturas e subculturas e destacando a importância das contribuições teóricas das margens, elaboradas por grupos historicamente subalternizados em virtude de diferentes e simultâneos marcadores sociais.

Palavras-chave: Feminismos, Interseccionalidade, Queer, Subalternidade, Teoria Pós-colonial.

Introdução

Este texto visa a apresentar o Grupo de Pesquisa Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias Anti-hegemônicas/FEMPOS, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que opera no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde, Bahia. O grupo de pesquisa, criado e cadastrado no CNPq em dezembro de 2014, funciona há quase um ano e meio, organizando, com regularidade, encontros de leituras e de debates sobre teorias feministas, interseccionalidade e outras formas de pensamento, elaboradas por grupos socialmente subalternizados. As primeiras pesquisas e a organização de hipóteses foram efetuadas no quadro do projeto PIBIC/UNILAB 2015-2016 sobre “Interseccionalidade, uma categoria útil de análise da dominação: gênero, orientação sexual, raça e classe no entrecruzamento das relações de poder”.

A partir da análise das Diretrizes da UNILAB, expressas no “Reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e de gênero” (DIRETRIZES, item 3, p. 26) e na preocupação com a elaboração de perspectivas epistemológicas do Sul, este grupo de pesquisa situa a análise feminista, as questões de gênero e sexualidades no contexto pós-colonial, levando em conta o impacto que tais questões causam na definição dos equilíbrios entre Norte e Sul, Ocidente e Oriente, culturas e subculturas e destacando a importância das contribuições teóricas das margens, elaboradas por grupos historicamente subalternizados, em virtude de diferentes e simultâneos marcadores sociais.

Nosso ponto de partida teórico é uma reflexão sobre a crise do modelo epistemológico da modernidade ocidental, fundado na pretensão de uma ciência universal, objetiva e imparcial, enquanto independente de qualquer condicionamento de ordem social, histórica e cultural. Esta concepção de ciência e do conhecimento articulava-se com o grande projeto humanista, da época moderna, que colocava o *Homem*, suas descobertas científicas e suas produções e criações artísticas e literárias no centro do Universo e do sentido.

Contribuíram para esta crítica da universalidade:

- os movimentos populares e estudos culturais com sua crítica ao pensamento elitista
- os movimentos de descolonização e estudos pós-coloniais e sua crítica ao saber eurocentrado e ocidentalcentrado
- os movimentos feministas e estudos de gênero com sua crítica ao androcentrismo
- os movimentos LGBTQ e Estudos Queer e sua crítica ao heterossexismo.

Do ponto de vista metodológico, o Fempos privilegia um abordagem de estudos bibliográficos e de revisão de bibliografia, baseados na compreensão e na interpretação dos principais textos da área dos estudos feministas, queer e pós-coloniais. Através destas contribuições, nos interessa articular “um pensamento da historicidade das relações de poder reputadas a-históricas”, (DORLIN, 2008: 10), na tentativa de desconstruir aquilo que, mais frequentemente, costumamos considerar como estável e natural. Situados no campo filosófico e epistemológico, os projetos desenvolvidos pelo FEMPOS se colocam em um diálogo interdisciplinar com as Humanidades e visam a consolidar o embasamento teórico de pesquisas, conduzidas por alun@s, que envolvam populações e sujeitos tradicionalmente produzidos como subalternos, no quadro das atuais relações sociais de dominação.

Objetivos do FEMPOS

Este grupo de Pesquisa pretende elaborar um mapeamento conceitual e terminológico no campo dos estudos pós-coloniais e dos estudos feministas, queer e subalternos, e repensar uma epistemologia nova baseada na análise interseccional da realidade social e de seus laços de opressão. Trata-se, desta forma, de resgatar o valor epistemológico das formas de conhecimento produzidas pelas minorias e pelos grupos tradicionalmente subalternizados em função do **gênero**, da **raça/etnia**, da **classe**, da **nacionalidade**, da **cultura** e da **orientação sexual**.

O grupo situa-se na atualidade dos debates teórico-políticos feministas, ao reivindicar a pluralização da categoria *mulheres*, enquanto classe não-homogênea e não caracterizada por uma única vivência da opressão de gênero.

Gênero na perspectiva Sul-Sul

Na intenção de ampliar uma perspectiva epistemológica Sul-Sul, o grupo destaca a importância da recepção dos conceitos gramscianos de **hegemonia** e **subalternidade**, primariamente pensados pelo próprio Antonio Gramsci em relação à condição do campesinato da Itália do Sul, no começo do século XX (GRAMSCI; CIOTTA NEVES, 2012) e sucessivamente reapropriados e reelaborados pela crítica pós-colonial e feminista. Seguiremos então estas transformações e ressignificações da categoria de subalterno, operadas pelas diferentes correntes de pensamento, voltadas a contestar os tradicionais modelos epistemológicos

hegemônicos e supostamente universais: androcêntricos, eurocêntricos, ocidentalcêntricos e heteronormativos.

Neste propósito, é preciso mapear os diferentes espaços da pós-colonialidade, estabelecer diálogos entre diferentes Suis, não necessariamente no sentido geográfico, mas político e simbólico, incluindo o que chamamos de *Sul do Norte*, os inúmeros espaços de subalternidade e marginalização, os “diferentes tipos de comunidades internamente colonizadas” (SANDOVAL, 2011: 142) e racializadas, oriundas de diásporas, imigrações antigas e mais recentes, que povoam as periferias e os subúrbios das metrópoles dos países centrais. Conforme destacam muitas feministas pós-coloniais e transnacionais, estes lugares se tornam oficinas de novas produções teóricas e de novas práticas políticas, capazes de dialogar de maneira não-hegemônica com as produções do Sul do Sul. Mencionamos aqui a expressão usada pela feminista chicana Chela Sandoval, “Terceiro-Mundo estadunidense” (SANDOVAL, 2011), ou as análises elaboradas por Chandra Mohanty, no texto *Under Western Eyes Revisited*, onde a autora contesta as visões dicotômicas que opõem Norte e Sul, em um sentido puramente geográfico e propõe considerar estas categorias, enquanto sinônimos de grupos majoritários ou minorias sociais, independentemente de qualquer distinção geográfica (MOHANTY, 2003: 505-506).

Nesta perspectiva, se torna indispensável mapear o processo da circulação de ideias, práticas teóricas e militantes, que enriquecem os debates e posicionamentos políticos contemporâneos, tornando possíveis formas solidárias de produção de conhecimento e de ativismo que perpassam as fronteiras tradicionais entre Norte e Sul globais. Assim, por exemplo, segundo Chela Sandoval, o movimento feminista vinculado ao “Terceiro-mundo estadunidense” consegue forjar uma “nova forma de consciência histórica” (SANDOVAL, 2011: 142) compartilhada entre o Sul do Norte e o Sul do Sul.

Interseccionalidade como categoria útil de leitura da dominação

Pensamos a categoria de gênero a partir da sua evolução no pensamento e na prática feministas da 2ª e da 3ª ondas. Gênero indica um tipo de **sistema de poder social** baseado na afirmação da superioridade masculina e na diferença de papéis sociais supostamente vinculados à diferença natural. Gênero assinala, também, nos *Gender Studies*, uma **categoria analítica** e uma **ferramenta teórica** que permite desconstruir estas relações de poder tidas como naturais e imutáveis, mostrando seu caráter socialmente construído. Como para a categoria de

raça, a de gênero permite nomear a discriminação/opressão existente na sociedade e desmascarar o processo de naturalização das desigualdades socialmente produzidas.

Evidenciamos a impossibilidade de se trabalhar esta noção de maneira separada ou isolada dos outros sistemas de dominação, que coproduzem e definem conjuntamente a experiência de opressão vivenciadas por diferentes grupos de mulheres. A partir de uma perspectiva interseccional, identificamos a categoria **mulherES** como intrinsecamente plural e, por sua vez, atravessada por múltiplas e simultâneas relações de poder.

Nesta perspectiva, destacamos as contribuições teóricas do feminismo negro e chicano, dos diferentes feminismos pós-coloniais e da crítica *Queer of colour* (QOC), para pensar a gênese complexa e imbricada das relações de dominação. Nos referimos, aqui, à noção de interseccionalidade, enquanto uma categoria útil de análise da dominação. Entendida como apreensão de múltiplas e imbricadas formas de dominação, esta categoria foi elaborada pelas teóricas feministas da Segunda e Terceira Ondas e, particularmente, pelas feministas negras e chicanas norte-americanas, a partir do fim dos anos 1970. Esta categoria constitui uma resposta, ao mesmo tempo teórica e prática, a uma visão limitada do feminismo euro-americano, que se tinha concentrado nas relações de gênero como principal fator de dominação, que as mulheres experimentariam de forma comum e universal, independentemente do seu posicionamento e pertencimento em termos de classe, raça/etnia ou mesmo de orientação sexual. A noção de interseccionalidade foi organizada e sistematizada nos anos 1990, e ao longo da primeira década de 2000, pela jurista e socióloga afro-americana Kimberlé Crenshaw (CRENSHAW, 1989/2005 e 2000/2002), se tornando uma categoria de referência incontornável para quem trabalhar na construção de uma epistemologia da dominação. No contexto brasileiro, tal noção é largamente usada hoje, em trabalhos que refletem sobre as dinâmicas da discriminação e a ação de marcadores conjuntos e consubstanciais de poder (BAIRROS, 1995; HIRATA, 2014). É preciso, nesta fase, retraçar uma genealogia desta categoria no contexto do debate intelectual e político no qual ela foi lançada.

Os movimentos feministas da Segunda Onda, ativos desde o final dos anos 1960, em muitos países ocidentais, tiveram um papel importante na elaboração de uma teoria da dominação que, além da classe e dos laços materiais de produção, levasse em consideração uma nova categoria de análise social: o *gênero*. Com base nas reflexões de Simone de Beauvoir (BEAUVOIR, 1949/1970), nas quais a mulher não corresponde a um sujeito natural, nem a uma essência

fixa, mas a uma produção histórica e cultural baseada num sistema social de dominação, as feministas materialistas e radicais desmascararam um tipo de *sistema de dominação social*, um sistema não igualitário, baseado na afirmação da superioridade masculina e na diferença de papéis sexuais/sociais supostamente atribuídos a homens e mulheres e vinculados à diferença natural. Assim, gênero é entendido, pelas feministas materialistas, como “o sistema de divisão da humanidade em dois grupos antagônicos, dos quais um oprime o outro, os homens às mulheres” (DELPHY, 2009: 228). Nesta perspectiva, o gênero não é simplesmente o que diferencia os papéis de sexo, mas o sistema social e político que produz os sexos, distinguindo-os, e que, como tal, merece ser considerado como uma forma específica de dominação, consubstancial e não subordinada à opressão de classe. No esforço de organizar o coletivo das mulheres, através da formação de um sujeito único e coeso, o feminismo da Segunda Onda tematizou a ideia de opressão de gênero como um fator comum a todas as mulheres, independentemente de seus pertencimentos em termos de raça/etnia, nacionalidade, classe ou orientação sexual. As ideias de dominação masculina e de patriarcado permitiam estabelecer “uma conexão entre todas as mulheres, através do tempo e das culturas” (PISCITELLI, 2009: 134). O feminismo da Segunda Onda conseguiu, deste modo, elaborar uma noção política do sujeito feminista, não como um elemento pré-constituído e essencial, mas como produzido historicamente, através da experiência comum da opressão/dominação e sobretudo da resistência a esta opressão na militância. Tal sujeito mantinha, porém, ainda as características de um sujeito único e homogêneo, ao definir a opressão de todas as mulheres a partir do modelo fornecido pela experiência de mulheres brancas, urbanas, de classe média e alta, euro-americanas.

Aqui se aponta, então, a crítica do chamado *Black Feminism* (e, em geral, das produções teóricas de feministas não-brancas) e sua maior contribuição, no contexto do debate teórico feminista, para a elaboração de uma epistemologia complexa da dominação. Questionando o feminismo euro-americano e, particularmente, sua interpretação da suposta universalidade e identidade da experiência do sexismo, o *Black Feminism* conduz à contestação e à “explosão” do sujeito do feminismo, construído a partir da prioridade exclusiva da luta antissexista. A experiência do sexismo e da dominação patriarcal não constitui uma experiência única e indiferenciada para todas as mulheres, nem a dominação de gênero constitui o “inimigo principal” e primeiro para todas as mulheres. Considerando a impossibilidade de isolar e separar a categoria de gênero da análise de outros marcadores sociais da opressão, enfatizamos a

necessidade de pensar sua imbricação e simultaneidade, ou seja, de analisar a “genealogia comum” (DORLIN, 2008: 87) das relações de poder.

As pesquisas desenvolvidas pelo FEMPOS entendem ressaltar o trabalho pioneiro de numerosas feministas negras norte-americanas e inglesas (bell hooks, 2013 e 2015; DAVIS, 2013; COLETIVO COMBAHEE RIVER, 1977/2013, CARBY, 2000/2008), latinas, particularmente brasileiras (GONZALEZ 1984; BAIROS, 1995), e de feministas chicanas (ANZALDÚA/ MORAGA, 1983 e ANZALDÚA, 2005). Tais pesquisas também, destacam e interrogam as potencialidades teórico-metodológicas desta categoria, para mapear e determinar as modalidades históricas de produção e as dinâmicas de funcionamento dos laços de dominação que, através de suas múltiplas imbricações, constituem as identidades e o posicionamento de sujeitos e grupos políticos. De tal forma, este trabalho pretende colocar em questão e problematizar as contribuições teóricas, práticas e metodológicas desta categoria, para pensar uma epistemologia da dominação, a partir de uma leitura que coloca a filosofia em diálogo com outros ramos do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar. Enfatizamos a relevância filosófica de uma discussão sobre os marcadores sociais da diferença (gênero, raça, sexualidade, classe) e a imbricação entre eles para dar conta de uma teoria da dominação e das relações de poder.

Linhas de pesquisa do FEMPOS e hipóteses de trabalho

Centrada na reconstrução histórico-teórica do feminismo, de sua evolução e de suas múltiplas correntes e vertentes, o Grupo de Pesquisa Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias Anti-hegemônicas discute e problematiza as relações de continuidade e de descontinuidade que ligam a Segunda e a Terceira Ondas feministas e o desenvolvimento das categorias prático-teóricas do pensamento pós-colonial. Na perspectiva de fornecer um mapeamento destas diversas correntes e de contribuir para a tradução em português de textos ainda inéditos no Brasil, salientamos a importância das pesquisas em curso sobre o feminismo cigano, enquanto corrente transnacional e interseccional do feminismo, e sobre o trânsito das teorias queer para o Sul (América Latina e África). Ainda pouco conhecido no Brasil, o feminismo cigano é fruto do processo de circulação de ideias e práticas teóricas, através das quais é possível retrair as fronteiras do mundo pós-colonial e apontar para a efervescência intelectual e política de seus diferentes suís. Estes suís encontram-se deslocados em diversas regiões que perpassam a dimensão geográfica: existe assim uma Europa (Central e do Leste) cigana que dialoga com as produções teóricas do “Terceiro-mundo

estadunidense” e com as outras correntes feministas pós-coloniais. É neste sentido que a acadêmica e ativista cigana, Ethel Brooks, define o espaço pós-colonial cigano (*Romani Post-coloniality*), apontando para o diálogo que este desenvolve com as categorias e noções elaboradas no seio do feminismo negro e chicano norte-americanos (BROOKS, 2012).

De forma análoga, o estudo do trânsito da Teoria Queer em direção ao Sul global possibilita novos diálogos e formas de solidariedade, englobando as reflexões elaboradas pela crítica *Queer of Colour*. Pode-se formular, assim, a hipótese de que as contribuições da *Black Queer Theory* e, em geral, de autor@s queer pós-coloniais e não-branc@s facilitem as trocas entre este campo teórico, elaborado nos estados Unidos e na Europa, e as formas de sua recriação e apropriação no Sul do sul. A teoria Queer não-branca constitui, no contexto internacional atual, uma voz radical, uma perspectiva prático-teórica que se opõe ao conformismo de muitos grupos LGBT e à assimilação/integração destes à lógica neoliberal, na maioria dos países centrais (BACCHETTA; FALQUET; ALARCÓN, 2011). Ela considera as questões de gênero e sexualidades enquanto inseparáveis da história pós/neocolonial do ocidente, incluindo a experiência da escravidão, do racismo, da colonialidade, da exploração de classe, dos fenômenos de migração e dos novos imperialismos, e ressalta, desde o começo, a importância da categoria de *interseccionalidade*. A teoria queer não-branca constitui uma janela aberta que, a partir da consideração do campo das sexualidades e dos gêneros dissidentes, se abre para uma leitura política da contemporaneidade e dos maiores debates e anseios que a atravessam. Sinalizamos, assim, as perguntas colocadas por três autor@s que se identificam como queers of colour: “O que que os estudos queer tem para dizer a propósito do império, da globalização, do neoliberalismo, da soberania e do terrorismo? O que que os estudos queer nos dizem sobre imigração, cidadania, prisões, bem-estar social, luto e direitos humanos?” (HALBERSTAM; ENG; MUÑOZ, 2005: 2). Deste modo, através de seus grupos de estudo e de leitura, o FEMPOS procura dar espaço e visibilidade a estes anseios e debates, defendendo que as questões feministas, queer e de gênero se configuram, hoje mais do que antes, à luz das tensões e dos (des)equilíbrios políticos internacionais.

Conclusão

Apresentamos aqui as linhas de pesquisa que estão sendo desenvolvida, há aproximadamente um ano e meio, pelo grupo de pesquisa Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias Anti-hegemônicas da Unilab. Como mostramos,

estas pesquisas procuram ressaltar a importância do trânsito das ideias e do deslocamentos de práticas teóricas para a constituição do atual campo de estudo e de militância feminista, queer e pós-colonial. Concluímos que é através destas viagens e circulações que as teorias e as noções vivem e se transformam incessantemente, tecendo novas possibilidades de diálogo, de solidariedade e de intercâmbios transnacionais.

Bibliografia

ANZALDÚA, Gloria; MORAGA, Charríe. (Edit.) Foreword Toni Cade Bambara. **This Bridge called my Back. Writings by Radical Women of Color.** New York: Kitchen Table, 1983. 261 p.

ANZALDÚA, Gloria. La consciência de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, v.13, p. 704-719, setembro-dezembro/2005.

BACCHETTA, Paola; FALQUET, Jules; ALARCÓN, Norma. Introduction au “Théories féministes et queer décoloniales : interventions Chicanas et Latinas états-unienne ». **CEDREF**, Paris, n. 18, 2011. Disponível em <http://cedref.revues.org/670> Acesso em 02 Jun. 2015.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Ano 3, p. 458-463, 2º semestre/1995.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e mitos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, v. I, 1970. 309 p.

Bell hooks. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade.** São Paulo: MartinFontes, 2013, 283 .

bell hooks. **Ain't I a woman? Black women and feminism**, New York: Routledge, 2015. 202 p.

BROOKS, Ethel. “The possibility of romani feminism”. *Signes*, Vol. 38, No. 1, p. 1-11, 2012.

CARBY, Hazel. Femme blanche écoute! Les féminisme noir et les fronteires de la sororité. In: DORLIN, Elsa. **Black Feminism. Anthologie du féminisme africain-ame-ricain, 1975-2000**. Paris: L'Harmattan, 2008. P. 87-110.

COMBAHEE RIVER COLETIVO. Manifesto. Disponível em <http://rodrigossilvadoo.blogspot.com.br/2013/11/declaracao-do-coletivo-combahee-river.html> Acesso em 16 jun. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Tradução Oristelle Bonis. Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. **Cahiers du Genre**, Paris, n° 39, p. 51-82, 2005/2.

_____. Tradução Liane Schneider. Revisão Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Ano 10, p. 171-188, 1º semestre/2002.

DAVIS, Angela. Tradução livre. **Mulher, raça e classe**. Plataforma Gueto, 2013.

DELPHY, Christine. **L'ennemi principal. Penser le genre**. Paris: Syllepse, v. 2, 2009. 386 p.

DORLIN, Elsa. Sexe, genre et sexualités. Paris: PUF, 2008. 153 p.

HALBERSTAM, Judith; ENG, David; MUNOZ, Esteban. What's Queer about queer studies now? (Introduction). Durham/London: Duke University Press, 2005.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n° 1, p. 61-73, junho, 2014.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, 1984, p. 223-244.

GRAMSCI, Antonio ; CIOTTA NEVES, Rita. Gramsci. A cultura do subalterno. Lisboa: Edições Colibri, 2012, 169, p.

MOHANTY, Chandra. Under Western Eyes Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. In: Signs, vol. 28, n.2, pp. 499-535.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis, 2009, p. 116-148.

SANDOVAL, Chela. Féminisme du Tiers-Monde états-unien : mouvement social différentiel. In : Les Cahiers du CEDREF, Paris, n. 18, 2011, pp. 141-186.

REPRESENTAÇÕES DE LICENCIANDOS/AS DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE SOBRE CORPO, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Helma de Melo Cardoso

Alfrancio Ferreira Dias
Universidade Federal de Sergipe,
helma.2010@hotmail.com

Resumo: O presente artigo foi produzido a partir de alguns resultados da pesquisa de dissertação, em andamento, intitulada “Abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E tem como objetivo conhecer como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/ campus Aracaju. Nossa análise é influenciada pelos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem pós-crítica, realizando como estratégia metodológica para produção de dados um grupo focal com a participação de cinco estudantes (quatro do gênero feminino e um do masculino). Quanto às representações dos estudantes, uma fala recorrente foi que deve haver um limite para o corpo e todos/as que ultrapassam o limite são corpos estranhos, encontramos também que suas falas estão atravessadas pelos discursos científico e biológico, que é permeado pela heteronormatividade da qual não temos muitas vezes consciência e que reforçam a visão dicotômica de corpo, gênero e sexualidades, mas também discursos marcados por contradições e subversões. E que esses futuros/as professores/as, por não terem discussões sobre a temática na formação levarão, possivelmente, para a prática docente a reprodução do saber sexista e do currículo generificado. Assim, acreditamos que há necessidade de inclusão dessa temática na formação inicial docente em suas disciplinas, conteúdos e metodologias. É preciso criar espaço para debates, reflexões, questionamentos para que o docente perceba a necessidade de atuar nessa perspectiva.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Diversidade Sexual. Licenciatura.

A discussão sobre corpo, gênero e sexualidade nas escolas e na formação inicial do/a professor/a acontece, em geral, descolada do corpo e da sexualidade, relegando-os a respostas sem qualquer reflexão, quando não, reduzida a conteúdos como doenças sexualmente transmissíveis numa perspectiva biológica. Sem contar que estamos longe ainda de conseguir respeitar a diferença que se apresenta em sala de aula realizando uma educação não discriminadora.

Percebendo a importância da formação de professores/as para uma educação não discriminadora, fica patente a necessidade de investigar como vem ocorrendo a inclusão das temáticas sobre corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas, visto que é um tema que revela complexidade e riqueza de possibilidades de enfoque, pelo reconhecimento do longo período a ser percorrido para que a sociedade brasileira obtenha uma política educacional não discriminadora. Nesta perspectiva algo nos é provocado, a partir do entendimento de que não é possível desvincular essa temática de todos os demais aspectos que nos constituem como pessoas.

Há grande necessidade de que este tema seja abordado numa perspectiva questionadora ainda na formação de professores/as, destacando suas possibilidades e responsabilidades numa educação sem exclusões, visto que este tema aparece de forma imprevista em sala de aula, não escolhe disciplina, nem momento e, portanto, a princípio todo/a professor/a deve estar preparado/a para a primeira abordagem. A abordagem sobre a temática do corpo, gênero e sexualidade não pode ser realizada com os conhecimentos do senso comum ou ainda da religião (SEFFNER, 2011).

Assim, procuramos compreender quais os discursos estão sendo reproduzidos pelos/as estudantes das licenciaturas do IFS a respeito do corpo, gênero e sexualidades durante o processo formativo. Os princípios teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa estão ancorados nos estudos de gênero pós-estruturalistas que se afastam das correntes teóricas que propagam o binarismo teoria/prática, visto que não há como dar sentido as vivências e discursos sem um corpo teórico para se ancorar, assim como sem a prática não se formularia teorias. A perspectiva pós-estruturalista abandona o caráter normativo da pesquisa e busca mostrar que os fenômenos sociais são múltiplos e heterogêneos, sem a intenção de criar teorias ou metanarrativas. Assim, realizamos um grupo focal como estratégia metodológica para produção de dados com a participação com a participação de dois pesquisadores/as e de cinco estudantes (quatro do gênero feminino, Ana, Bia, Diana e Eliane, e um do masculino, Carlos). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal

de Sergipe pelo processo CAAE 46699215.8.0000.5546. Para analisar as discussões ocorridas no grupo, buscamos captar os enunciados sobre corpo, gênero e sexualidades na formação docente a partir das representações de estudantes em formação. Compreendemos representações, assim como Meyer (2010), como um modo de produção de significado na cultura, que implica em relações de poder e ocorre a partir da linguagem.

1- Gênero e sexualidade

Antes mesmo do nascimento, a descoberta de que a criança é um menino ou uma menina, já determina todo um processo de se constituir um corpo feminino ou masculino, assim “afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade.” (LOURO, 2015, p. 15). Sob essa lógica supõe-se que o sexo determina o gênero e todo um trabalho insistente é posto em prática para inscrever feminilidade ou masculinidade nos corpos. Essas construções sócio-culturais- linguísticas-históricas passam a ser vistas como naturais.

Durante as discussões no grupo, encontramos na maioria das respostas que os estereótipos de gênero marcam suas concepções de ser homem de ser mulher, que exemplificam marcadamente com características biológicas e comportamentais.

Importante notar que todos/as os/as participantes utilizaram adjetivos ligados ao sentimento e à delicadeza exclusivamente para a mulher, mesmo sabendo que todos/as são pessoas e, que por isso, expressam sentimentos diversos, independente do gênero ou sexualidade. Contudo, esta marca recai sobre as mulheres, muitas vezes num tom pejorativo, limitante, podendo mesmo a excluir de espaços e atividades. Nas palavras de Santos (2013, p. 213), “ainda causa estranhamento quando alguém de quem se espera leituras emotivas de um poema apareça consertando máquinas elétricas e gritando improperios.”.

Ainda colocam as características físicas e biológicas femininas trazendo uma condição de fragilidade em relação ao homem, a mulher precisa então ser protegida, pois é biologicamente mais frágil, enquanto o homem é mais agressivo, forte e protetor (Ana, Carlos, Diana e Eliane). Características estas decorrentes de sua condição físico-corporal. Essa produção de verdade sobre o corpo se deve ao discurso de algumas áreas de saber especializado, com destaque para ciências da saúde e ciências biológicas no século XIX. (FOUCAULT, 2014b). As categorias construídas nessas ciências foram, muitas vezes, transferidas para

explicar fenômenos socioculturais e ainda hoje encontramos estudos na área da Biologia que se propõe a explicar fenômenos de ordem cultural numa perspectiva de determinação biológica. Sobre este fato podemos apresentar uma entrevista da Folha de São Paulo¹ de título: “Diferença entre homens e mulheres é menor do que se pensa, diz cientista” numa entrevista a uma neurocientista que esclarece:

A maior diferença entre possuir um cérebro feminino e um cérebro masculino é que cérebros masculinos, por exemplo, na sua grande maioria, têm uma preferência por se aproximar de mulheres, e vice-versa. Isso é uma diferença cerebral de fato, e é fundamental - um interesse básico da gente. E na verdade nem é tão genético assim, porque pode ser influenciado por hormônios durante a gestação, tanto que não é 100%, mas em torno de 90% a 95% dos casos. (FOLHA DE SAO PAULO, 2005).

Nesse trecho a neurocientista é taxativa quanto determinação biológica da sexualidade, no entanto ao afirmar que apesar de ter causa biológica não atinge a todos, como então ela poderia classificar os que fogem à regra? Como anomalias? Doença? Assim como este, existem muitos outros artigos circulando na internet que listam diferenças entre homens e mulheres e tentam explicá-las como inatas aos sexos. No entanto a perspectiva pós-estruturalista questiona a delimitação do que é biológico e do que é cultural e assinala que a linguagem e outros constructos socioculturais criam os corpos.

Esses discursos médico e biológico, nos quais se amparam as representações dos/as estudantes, se revestem de grande importância, de saber-poder, visto que alcançaram, modernamente, credibilidade de se tornarem parâmetros de verdade acerca dos conhecimentos sobre a condição humana. Convém, no entanto, lembrar que desde 1990 a homossexualidade não figura mais no Código Internacional de Doenças (CID). Para Junqueira (2009) é importante esse reconhecimento pela comunidade médica, mas considera problemática essa necessidade de reconhecimento da diversidade sexual por esses discursos. O autor acredita que essa credibilidade pode tanto facilitar como limitar a construção e o reconhecimento dos novos diretos. E acrescenta:

1 <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u12868.shtml>

Diante das “verdades” da medicina e da clínica, é preciso não esquecer que todas as formas de conhecimento, pensamento ou prática social, são construções interpretadas de concepções de mundo, ideologias, relações de força, interesses e que, assim como qualquer forma de conhecimento, seus enunciados e enunciações são produzidos em meios de tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas, econômicas, etc. (JUNQUEIRA, 2009, p. 371).

Além disso, não podemos perder de vista que o conhecimento produzido acerca da sexualidade, independente de ser da medicina ou outra área, está sempre acompanhado por fortes padrões de moralidade e religiosidade da época. Compreender isso é imprescindível para entender a preocupação dos discursos biológicos, médico e clínico em procurar causas naturais para a homossexualidade.

O discurso biológico é sempre trazido como força de argumento e tomado como verdade. Não podemos esquecer que ele é/foi produzido permeado por diversos outros discursos (moral, religioso e outros) e, portanto tem sua produção de verdade direcionada por interesses. A esse respeito podemos citar o exemplo do papel desempenhado pelo óvulo na reprodução humana, que por muitos anos foi descrito como passivo e o espermatozoide como ativo, vigoroso. Essa descrição movida por uma moralidade sexista levou o trabalho experimental a descrever detalhadamente todo esforço do gameta masculino de forma consistente e atividade do óvulo (inexistente) que não necessitaria de qualquer mecanismo e assim o mecanismo não foi encontrado. Com a influência do feminismo e entrada da mulher na Biologia foi “descoberta” a participação ativa do óvulo e Keller afirma:

Essas referências igualitárias não são retóricas – estão baseadas numa descrição que está agora firmemente apoiada por um rico acervo de mecanismos que os pesquisadores identificaram em anos recentes – pode-se dizer que os pesquisadores os encontraram porque procuraram por eles. (KELLER, 2006, p. 19).

Este exemplo, nos mostra a força discurso biológico e mostra que os olhares da ciência voltam-se para locais de interesse generificados de produção de conhecimento, que se produzem como discursos de verdade. No entanto, nenhuma forma de conhecimento nos conduz a verdade, nem o conhecimento

científico, ele nos permite criar modelos e explicações de fenômenos que ocorrem ao nosso redor. Não só esse exemplo que trouxemos acima, mas centenas de outros foram aceitos como verdade até que novas teorias surgissem para invalidá-los. A biologia, a medicina, a neurociência e outras ciências se constituem numa forma particular de interpretação do mundo a cada época, que não está isenta de preconceitos. E é nesta forma de ver o mundo que os jovens são educados, tomando esses discursos como verdadeiros, que passam a indicar-lhes modelos de pensamento e condutas adequados. Assim podemos perceber como a fala de Ana está atravessada pelo discurso biológico de determinação do sexo e do gênero como genéticos e a existência do alinhamento entre o sexo e o gênero.

4.2- Corpo e diversidade sexual

O corpo não é somente um dado natural, físico, ele é também o que tem em seu entorno, a roupa os acessórios, as intervenções que se realizam nele, a imagem que fazem dele, os silêncios que falam por ele, ou seja, é muito mais que um conjunto de ossos e músculos, são ilimitadas as suas possibilidades (GOELLNER, 2010). Segundo Le Breton (2014):

A materialidade do corpo não é uma biologia onde viria se encarnar a verdade do sexo, ela é apenas um teste projetivo através do qual os indivíduos mantêm um discurso e realizam as performances que os levam a ser organizados nessas categorias existentes ou a inventar outras. (2014, p. 30).

Diz ainda que o corpo é existencial, temporal e situado, o sujeito está num lugar e seu corpo é influenciado pelo local onde se encontra e é também representativo, visto que não é possível pensar o corpo fora da história, dos valores, da condição socioculturais num dado momento (LE BRETON, 2007).

Quanto à diversidade sexual, Miskolci (2015) argumenta que o próprio termo diversidade, bastante utilizado nas políticas públicas, vem carregado de uma atitude de tolerância ou de convivência e que o termo diferença traz em seu bojo um reconhecimento das transformações nas relações de poder, uma transformação social.

Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é 'cada um no seu quadrado', uma perspectiva que compreende o outro como incomensuravelmente

distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. (MISKOLCI, 2015, p. 15-16).

É nessa perspectiva que trazemos as concepções sobre corpo e sobre o diferente, “o outro”, surgidas no grupo focal. A discussão circulou entorno dos limites para o corpo, ou seja, existe um tipo de vestimenta adequada para cada ambiente, um tipo roupa para meninos e para meninas, todos podem fazer o que quiser em seus corpos, mas se passarem muito do limite serão considerados estranhos, exóticos, anormais. Tais falas estão norteadas por discursos normatizadores, visto que impõem limites a expressão corporal para que possam ser valorizadas e aceitas culturalmente. Como por exemplo, na fala da Ana: “Aqueles pessoas góticas. Você olha e: – menino porque você é assim? Incomoda seus olhos, incomoda você”. Este discurso reflete a norma regulatória dos corpos impondo-lhes limites de sanidade, de coerência, de moralidade, de normalidade, por isso que os corpos que ultrapassam esses limites “incomodam os olhos”.

Para Foucault (2014b) o corpo é uma superfície de inscrição cultural dos acontecimentos, sendo então variáveis as formas pelas quais podem ser aceitas em determinada sociedade e tempos. Foi justamente isto que se revelou nos discursos dos/as participantes, que existem formas “padrões” e o que se afasta muito corre o risco de ser considerado estranho. Cabe ainda reconhecer que os limites dos corpos se alteram historicamente, por isso precisam ser sempre renovados, reiterados e transformados, assim como também as transgressões também se movimentam. “Em ambas as direções, é no corpo e através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam”. (LOURO, 2015, p. 85).

Além disso, durante a discussão surgiu o relato do Carlos que revelando que se tivesse uma filha em idade escolar não permitiria que ela fosse à escola com short curto como forma de protegê-la dos meninos, que poderiam se sentir no direito de olhar e até tocar por causa de sua roupa, nesse caso responsabilizando as mulheres pelo assédio sofrido em virtude da escolha de roupas curtas. Nesse ponto, Eliane colocou seu conflito:

A gente quer igualdade de gênero, isso é fato, a gente quer igualdade de gênero, mas a menina quando é muito jovem ela quer se expor, ela acha o corpo bonito, e, não que não seja, realmente é, e como ele disse, a gente quer igualdade de gênero, mas ao mesmo

tempo quer impor restrições, porque ele vai com a roupa muito curta, os rapazes vão querer, sei lá, olhar, tocar, tirar brincadeira de mau gosto e ela não vai gostar e vai começar um conflito, um problema. (...) E eu posso me vestir como quiser e não deixa de ser certo e ele tem que me respeitar, só que não é assim que funciona quando você tem 14, 15 e 16 anos. (ELIANE).

Nesse extrato fica evidente a compreensão de feminilidade e masculinidade como opostos e naturalmente diferentes quanto ao desejo, onde a feminilidade está associada à busca para agradar, despertar a atenção e o desejo masculinos. Não cabe à mulher expressar seus próprios desejos e a sexualidade masculina está sempre associada à iniciativa, com a representação do corpo feminino como objeto de desejos e prazeres. Esse discurso, presente na fala de Eliane, reitera o desejo masculino como imperativo, heterossexual e pressupõe a submissão feminina, à qual não cabe iniciativa e nem a expressão do próprio desejo. Nesse contexto até o “não” da mulher é interpretado como ritual de sedução, assim são naturalizados comportamentos de iniciativa, insistência e agressividade para o homem e de passividade, esquiva (entendida como sedução) para a mulher.

Outra reflexão possível, a partir do discurso religioso é a ideia da mulher comparada a Eva, que remete ao pecado e à ideia de que a sexualidade feminina deve ser controlada e reprimida para não despertar o desejo masculino (CARVALHAR, 2009). Dessa forma, ao analisarmos que o erro está na menina usar shorts e não nos meninos a tocarem, mostra que a mulher precisa ser sempre vigiada e punida se necessário se agir diferente do padrão esperado para o comportamento feminino.

Além disso, os sujeitos são ensinados a silenciar as emoções, os desejos, a sexualidade nas diversas instituições de socialização. Os corpos são normatizados com papéis lugares para homens e mulheres bem definidos, pois:

A naturalização do corpo é um fenômeno social e simbólico que repercute na socialização de gênero, desde o início da vida, propondo sentidos e significações de masculinidade e feminilidade fixos para meninos e meninas, homens e mulheres. (DIAS *et al*, 2015, p.135).

Visto que o corpo, compreendido como fenômeno social e cultural, é carregado de sentido, é mutável, e obedece a normatizações que delimitam sua

experiência no espaço social e existencial. Segundo Le Breton (2007), o discurso sobre o corpo masculino e feminino está carregado de julgamentos de valor sócio-culturais; e a feminilidade e a masculinidade foram construídas para delimitar os corpos e o lugar do homem e da mulher em sociedade. Mas essas essências imutáveis de masculino e feminino, alicerçadas na família patriarcal, estão desabando. Hoje as pessoas têm comportamentos que eram antes atribuídas ao outro sexo, a feminilidade é múltipla, a masculinidade também.

Quanto à diversidade sexual, todos declararam que convivem bem socialmente e que nunca vivenciaram situação de preconceito contra homossexuais ou transexuais na instituição. No entanto, demonstraram bastante incômodo com o comportamento de um professor homossexual em sala de aula, apesar de tentarem deixar claro que não tinha nada haver com a sua sexualidade, mas com a sua falta de postura ética em sala de aula que abertamente favorecia aos homens com notas em detrimento das mulheres. Porém, apareceu no discurso de B, de forma marginal que havia professores que paqueravam as garotas, mas este discurso foi logo silenciado, não rendeu mais comentários. Voltou-se a falar na falta de ética do professor homossexual que o mesmo não sabia manter a postura de professor em sala de aula misturando com sua sexualidade.

Nada, nada, nada. Para você ter uma ideia, tinha um aluno que nunca apareceu pra atividade e ele deu 8.0, e ele nem estava na aula, é muito gritante. Isso é a postura como professor? mesmo se ele não fosse homossexual, fosse hetero e desse em cima das meninas, também seria errado. (ELIANE)

Mas também tem muito professor aqui que dá em cima da gente né? (BIA)

Mas não é em sala de aula. (ELIANE)

(...)

Mas esse professor do curso de vocês? (Pesquisadora)

Agora o daqui, comigo, particularmente, nunca teve nada. (CARLOS)

Lógico (com gozação e risos). (BIA E ELIANE)

Ele nunca me deu nota, nem brincadeira, nem falta de respeito, nada, mas com colegas a gente vê que ele soltava uma piadinha ou outra. (CARLOS)

Uma piadinha ou outra? Ele é terrível. (ELIANE)

Mas isso tinha alguma ligação com a sexualidade dele? (Pesquisadora)

Tinha haver com a questão da ética, a postura dele como professor.

(ELIANE)

Vocês percebiam que ele dava em cima dos alunos, é isso?

(Orientador)

Isso não é certo nem pra professor homem dar em cima de uma menina ou de outro menino. Não importa, isso é errado. (ELIANE)

Nesse ponto é importante notar a ênfase dada à postura do professor homossexual em detrimento do comportamento do professor heterossexual, num quase silenciamento do comportamento deste último. Não estamos aqui relativizando nem aceitando como correto o comportamento do primeiro, somente mostrando que o fato deste ser declaradamente homossexual o coloca em destaque, por ser um comportamento que foge da norma heterossexual. Segundo Miskolci (2009), existe uma compulsoriedade à heterossexualidade que a naturaliza e a torna obrigatória, assim as pessoas que a subvertem tornam-se foco de estranhamento. O incômodo maior das participantes está no fato do professor não ser heterossexual, visto que, o professor heterossexual que paquera as meninas não causa incômodo, por isso foi falado de forma rápida, quase silenciada. Podemos então perceber que o discurso heteronormativo está presente na fala das alunas, trazendo uma retaliação ao comportamento que foge da regra heterossexual. Muitas vezes, a perseguição ao homossexual não é pelo que ele faz, nesse caso pelo assédio aos alunos, mas pelo simples fato de ser homossexual. E apesar de não haver informações seguras sobre a origem do desejo, seja ele heterossexual ou homossexual, as pessoas ainda vêem a homossexualidade como um distúrbio. Com isso se busca naturalizar e tornar verdadeira a única forma de viver a sexualidade de forma “sadia” e digna que é a heterossexualidade.

É importante salientar que o homossexual, na discussão do grupo focal, ganha destaque e é visto como pervertido, como desejo acima do “normal”, patológico, e é assim que se enquadram todos os homossexuais em modelos caricatos, “bichas loucas”, que saem assediando todos indiscriminadamente e que,

[...] o desejo homossexual é mais ou menos normal que o heterossexual. A diferença está na distribuição desigual de acessos e visibilidades, portanto, no reconhecimento social conferido aos gêneros e às sexualidades inteligíveis. (Bento, 2011, p. 99).

Também cabe lembrar que a homossexualidade, assim como a heterossexualidade e outras sexualidades, é múltipla. E a todas essas formas de ser homossexual devem ser assegurada segurança e mais, deve-se lutar contra o moralismo que conota tudo como pecaminoso e negativo. (SEFFNER, 2011).

Considerações finais

Essa temática exige uma nova compreensão dos sujeitos, de suas práticas e da sociedade em geral. Sendo este artigo apenas umas das formas de interpretar o mundo e dar-lhe sentido, uma produção de nossa própria verdade.

As representações dos/as estudantes foram analisadas a partir dos discursos que direcionaram suas falas no grupo focal. Como primeiro enunciado das análises surgiu a discussão sobre gênero e sexualidade no qual os/as estudantes apresentaram uma visão biologizante, trazendo características culturais como inerentes aos sexos, além de um forte binarismo com relação à divisão dos sexos. Ou seja, reproduziram as normas de gênero mais marcantes em nossa sociedade que impõem a normalização dos sexos a partir do modelo binário, biológico e heterossexual, contribuindo para a (re)produção de estereótipos de masculinidade e feminilidade.

A concepção dominante foi que deve haver um limite para o corpo e todos/as que ultrapassam o limite são corpos estranhos. Trouxeram também uma discussão de que os corpos devem obedecer a normas estabelecidas a partir do sexo biológico, ou seja, reproduzem a ideia de que existem sentidos e significados de masculinidade e feminilidade fixos que devem ser seguidos por homens e mulheres.

Quanto ao enfrentamento da diferença trazem representações que se distanciam da perspectiva de transformação, adotando uma postura homofóbica que naturaliza a heterossexualidade como norma, tratando os que se diferenciam como anormais.

A partir das discussões realizadas nessa pesquisa, acreditamos que há necessidade de inclusão das questões de corpo, gênero e sexualidades na formação inicial docente em suas disciplinas, conteúdos e metodologias. É preciso criar espaço para debates, reflexões, questionamentos para que o docente perceba a necessidade de atuar nessa perspectiva. Também é importante que esses temas sejam abordados numa dimensão do saber-fazer, para munir os professores/as de ferramentas para atuarem em situações de violência, preconceito, intolerância e outras.

Diante de tal panorama só podemos ratificar a necessidade de repensar a formação de professores, aliás, repensar a educação como um todo. Para Miskolci (2015), não existe um modelo a ser seguido, o importante é que a escola possa se tornar um veículo social de desconstrução de desigualdades e injustiças. E se deixássemos de investir no ensino e reprodução da experiência de preconceito, poderíamos transformar a aprendizagem num processo de ressignificação do anormal, do diferente como caminho de mudança social.

Referencias

BENTO, Berenice. Política da diferença: feminismos e transexualidades. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UDUFBA, 2011.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2009.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; LUNA, Maria Stella Nunes de. Representações sobre corpo, gênero e sexualidades ao longo da vida: discursos de estudantes de Pós-graduação em Educação. **Revista Cocar**, vol. 09, n. 17, jan-jul, p. 135-145, 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo, Paz e Terra, 2014b.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 28-40.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009.

KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? In: **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34. jul/dez, 2006.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, R. **Um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

SANTOS, E. F. **Gênero, Educação, Profissional e Subjetividade: discurso e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). UFS, São Cristóvão.

SEFFNER, F. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UDUFBA, 2011.

DESAFIOS EM SER PROFESSOR GAY E PROFESSORA LÉSBICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOTIVAÇÕES E MANIFESTAÇÕES DO MAL - ESTAR DOCENTE

Laís Machado de Souza
laimachado18@hotmail.com

Beatriz Rodrigues Lino dos Santos
pedagoga.beatriz@gmail.com

Fernanda Xavier Silva Santana
ssxf.1@hotmail.com

Marcos Lopes de Souza
*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Agencia de fomento:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
markuslopessouza@gmail.com*

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os desafios de ser professor gay ou professora lésbica na educação básica identificando possíveis motivações e manifestações do dito mal-estar docente. Trata-se de uma revisão bibliográfica de publicações, disponíveis na plataforma Scielo e Google Acadêmico e nos anais do GT 23 das reuniões do Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre professoras e professores homo-orientados/as na busca de elementos que caracterizem essa vivência. Foram encontrados e analisados 10 trabalhos e os resultados apontam para a existência de quatro principais fatores que podem ocasionar o mal-estar nesses/as professores/as: a homofobia/heterossexismo, o silenciamento, a exigência do modelo hetero-normativo e a cobrança excessiva por maior competência. As manifestações desse mal-estar vão desde a abdicação de sua identidade até sentimentos de incapacidade, insegurança, baixa autoestima e o próprio silenciamento diante da impotência de agir para enfrentar os processos discriminatórios.

Palavras-chave: Homossexualidade na docência; Mal-estar docente; Educação básica.

Introdução

Na contemporaneidade, a globalização e as mudanças em relação ao mundo do trabalho delas advindas, têm ampliado a necessidade e o interesse de pesquisadores/as pelo estudo dos fenômenos relacionados ao mal-estar no trabalho. A categoria profissional docente sente os impactos dessas novas exigências de uma forma especialmente intensificada, uma vez que, é responsável direta pela formação de profissionais que atendam a esse novo modelo, e, além disso, precisa lidar com os impactos atuais em sua vida profissional e pessoal no que diz respeito à jornada ocupacional, condições de trabalho e salariais, entre outros aspectos que podem levar a um intenso sofrimento laboral.

Essa demanda fez surgir estudos que refletem a preocupação em compreender as motivações e manifestações do dito mal-estar docente, que segundo Esteve (1994), corresponde aos efeitos permanentes e negativos que afetam a vida e personalidade do/a professor/a, sendo resultados do exercício da docência e das condições psicológicas e sociais em que essa se realiza. Nesse sentido, de acordo com Stobäus e Mosquera (1996), o mal-estar docente tem causas diversas e resulta em situações angustiantes para os/as profissionais da educação. Esteve (1994) classifica essa multiplicidade de causas como fatores de primeira e segunda ordem. Os de primeira ordem correspondem àqueles que impactam diretamente a atividade docente, como o acúmulo de exigências do qual decorre o esgotamento, a violência, as pressões internas, dentre outros. Enquanto os de segunda ordem são decorrentes das mudanças sociais que incidem sobre a escola e exigem uma nova postura do/a professor/a.

O presente estudo debruça-se especialmente sobre os fatores denominados por Esteve (1994) como de primeira ordem ao trazer à discussão possíveis causas e manifestações do mal-estar docente relacionados ao ser professor gay e professora lésbica na educação básica tendo em vista que essas impactam diretamente a sua atividade enquanto profissional.

A homofobia, por exemplo, que se caracteriza num tipo muito comum de violência, seja simbólica ou física fundada, especialmente, “na rígida hierarquia que situa outras formas de vivência da sexualidade em lugares inferiores ao destinado à heterossexualidade” (COSTA, 2010, p. 1) ou mesmo, a excessiva cobrança, por parte da escola, de que professor gay e a professora lésbica demonstrem ainda mais eficiência e competência para justificar sua permanência na escola, uma vez que, estes/as transgrediram as normas heterossexistas, são fatores que podem desencadear o estresse profissional gerador do mal-estar docente.

As manifestações ou expressões desse mal-estar podem ser físicas ou psicológicas oriundas de dificuldades no gerenciamento de tais fatores ou, ainda, da impossibilidade de suprimi-los. É nesse contexto que os mecanismos de defesa aparecem. Segundo Dejours (1999), algumas das mais comuns ‘estratégias coletivas de defesa’ são: excessiva submissão, baixo envolvimento com o trabalho, psicossomatizações, resistências a todo o tipo de mudanças, entre outras. Podemos acrescentar a estas, mais especificamente no caso de professores gays e professoras lésbicas, a negação do preconceito, o fingir não ver/escutar, entre outras estratégias que serão discutidas nesse trabalho.

Com relação à relevância desse estudo, salientamos a importância acadêmica e social de realizar um levantamento e agrupar os trabalhos que se destinam a discutir a homossexualidade na docência, possibilitando a consolidação e divulgação dessas pesquisas. Estudo realizado por Maciel (2013) analisando teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação sobre o tema homossexualidade na docência aponta para o baixo interesse desses estudos por temas que analisam as discussões sobre as histórias de vida dos professores gays e professoras lésbicas e as representações desses sobre a homossexualidade. O principal foco dessas pesquisas está na abordagem desse tema em sala de aula. Isso demonstra a necessidade de dar visibilidade aos trabalhos cujo enfoque seja professores/as homo-orientados/as, ainda que não representem uma linha de pesquisa tão ampla.

A análise do mal-estar docente na perspectiva da homossexualidade surge como interesse desse trabalho a partir da afirmação de Guacira Louro (2000, p. 30) que diz que “a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para alguém ‘assumir’ sua condição de homossexual”, visto que esta é produtora e reprodutora de uma identidade sexual normativa e o que dela se desvia é considerado aberração e digno de silenciamento. Quando esse “alguém” a quem Guacira se refere é o/a professor/a, múltiplas questões são colocadas em evidência pela comunidade escolar, inclusive em relação a seu papel e competência enquanto docente. Nessa perspectiva, propomos uma discussão a respeito da vivência dos professores gays e professoras lésbicas no ambiente escolar e os fatores que permeiam esse processo buscando responder ao seguinte questionamento: Quais as principais causas e manifestações para o mal-estar docente de professores gays e professoras lésbicas?

Assim, objetivamos analisar a partir de publicações científicas (artigos) na área, os desafios de ser professor gay e professora lésbica na educação básica identificando possíveis motivações e manifestações do mal-estar docente.

2. Percurso metodológico

Esta é uma pesquisa bibliográfica sobre as publicações que discutem a homossexualidade na docência na busca de elementos que caracterizem motivações e manifestações do mal-estar docente. De acordo com Gil (1994), esse procedimento metodológico além de possibilitar a exploração de grande quantidade de informações, ainda permite a utilização de dados dispersos em diversas publicações sendo importante na produção de conhecimento científico que poderá servir como ponto de partida para outros estudos, e por isso mesmo é especialmente relevante em temas pouco explorados (LIMA; MIOTO, 2007), tais como o objeto dessa pesquisa.

Entendendo que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007 p.38), o método escolhido para o alcance dos objetivos foi a seleção minuciosa do material de interesse por meio de buscas sistemáticas na base de dados do Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO) por meio das palavras-chave: professores gays e professoras lésbicas, homossexualidade na docência e professores/as homossexuais. Além dessas bases de dados, foram realizadas buscas de artigos apresentados no Grupo de Trabalho sobre gênero, sexualidade e educação, o GT 23, das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ocorridas entre os anos de 2004 e 2015, sendo selecionados todos os trabalhos que tinham como foco os professores gays e as professoras lésbicas resultando num total de 10 publicações.

Os dados foram sistematizados e analisados pela técnica da análise do conteúdo que de acordo com Bardin (2010) permite a realização de inferências de conhecimentos por meio da descrição do conteúdo emitido seja por falas ou textos. Por meio dessa técnica é possível organizar o conteúdo a ser analisado em unidades e categorias que contribuem para a compreensão do material.

3. Homossexualidade e mal-estar docente: o que revelam as pesquisas?

Dos 10 trabalhos selecionados 06 foram encontrados em anais de eventos e 04 publicados em periódicos nacionais entre os anos de 2006 e 2015. Os trabalhos correspondem a resultados de pesquisas realizadas nos estados da

Paraíba, Rio Grande do Sul, Pará, Minas Gerais, Paraná e Bahia e estão sistematizados no Quadro 01.

Quadro 01: Relação de trabalhos selecionados.

Título	Autores/as	Local da pesquisa	Periódico/ Anais	Ano
Ambientalização do/a professor/a homossexual no espaço escolar	Ribeiro, P. R. C. Soares, G. F. Fernandes, F.B.M. Machado, L.	Rio Grande – RS	VI ANPED Sul	2006
Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e Do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e Resistências	Almeida, N. F. P de Mota, M. V. S	Caxambu/MG	32a Reunião Anual da ANPED	2009
A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na Escola	Franco, N Mota, M. V. S	Caxambu/MG	33a Reunião Anual da Anped	2010
Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar	Molina, L.	Londrina – PR	II Simpósio Gênero e Políticas Públicas	2011
Pelas fronteiras do gênero e da sexualidade: discursos de professores (as) homossexuais da docência dos anos iniciais do ensino fundamental	Conceição, T. A de O. Maués, J.	Belém – PA	Revista Artíficos	2012
Visibilidade do docente homossexual no contexto escolar: relações e vivências.	Fagundes, M. M de S. Alves, C. A. S. M. C. C.	Bom Jesus da Lapa – BA	III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades	2013
O professor e o armário: lugares de Saber, poder e resistência na escola	Braz, E. P. Vieira, J. Bussolett, D.	Rio Grande do Sul – RS	Revista Cocar	201
Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas.	Maciel, P. D. Gar- cia, M. M. A.	Rio Grande do Sul – RS	Currículo sem Fronteiras.	2014
A homofobia trabalha ao lado: o preconceito entre docentes	Gomes, J. C. Andrade, F. C. B.	João Pessoa – PB	XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade	2015
Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola	Franco, N.	Uberlândia-MG	Revista Periódicus	2015

A seguir apresentamos, segundo os artigos analisados, as principais motivações para o mal-estar docente do/a professor/a homo-orientado/a atuante na educação básica e como esse se manifesta na vivência desse/a profissional a partir da análise do material selecionado.

3.1 Homofobia/heterossexismo

A análise dos trabalhos nos permitiu inferir que o silenciamento em torno da própria sexualidade reflete, na maioria das vezes, o medo das manifestações homofóbicas por parte de colegas de trabalho e alunos/as deixando os professores gays e as professoras lésbicas em permanente estado de vigilância. Molina (2011) em pesquisa sobre a vivência de professores/as homo-orientados/as realizada em Londrina/PR relata a angústia de uma docente discriminada pela direção e colegas da antiga escola em que trabalhava devido a descoberta de sua orientação homossexual. Essa experiência refletiu em seu novo ambiente de trabalho tendo medo de possíveis insultos e comentários preconceituosos por parte dos/as estudantes. Maciel e Garcia (2014) também evidenciaram essas angústias ao realizarem uma pesquisa com professoras lésbicas no estado de Rio Grande do Sul.

Na pesquisa de Maciel e Garcia (2014) ainda aparecem nas falas das professoras lésbicas discursos de heterossexismo também por parte dos/as colegas (docentes) e direção. Com base em Stobäus e Mosquera (1996) podemos afirmar que situações angustiantes como esta são potencialmente geradoras do mal-estar docente.

A negação da homofobia e a utilização de subterfúgios como a ironia, a mudança de assunto e o fingir não ouvir são estratégias utilizadas por esta e outros/as professores/as para lidar com a homofobia. A pesquisa de Gomes e Andrade (2015) traz a análise do relato de um professor gay que atua numa escola de João Pessoa-PB. Segundo os autores apesar de, na fala do professor, serem identificadas diversas situações de preconceito e homofobia praticadas por seus/suas colegas, ele utiliza de estratégias pra negar a existência da discriminação. Contudo, essa negação consistia numa maneira de suportar a convivência (GOMES; ANDRADE, 2015).

Para Louro (2009) a homofobia incomoda mesmo que não seja pelo enfrentamento direto. Ainda assim, os mecanismos de defesa citados, apesar de tímidos, representam formas de enfrentamento que, por outro lado, também nos fazem atentar para a necessidade de o professor gay e a professora

lésbica saírem da condição de vitimados/as e assumirem papel de sujeitos/as de mudanças frente a essa realidade.

3.2 Silenciamento

O silenciamento é um termo recorrente quando nos referimos à homossexualidade ou a todas as outras expressões da sexualidade que se desviam da heterossexualidade. Não é por coincidência que todos os trabalhos analisados nesse estudo o trouxeram como categoria de destaque nas discussões a respeito da homossexualidade na docência.

Conceição e Maués (2012) ao analisarem as práticas discursivas de docentes homo-orientados/as dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Belém/PA concluíram que os discursos de poder que governam a docência buscam controlar a sexualidade dos/as professores/as por entenderem estes/as como sujeitos que oferecem ‘perigo’ à comunidade escolar. Esse suposto perigo diz respeito à ideia de que o assumir-se gay ou lésbica, ou simplesmente falar sobre a homossexualidade possa influenciar a sexualidade do/a outro/a, em especial dos/as alunos/as. Nesse sentido, Louro (1997, p. 67-68) afirma que “ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los/as. [...] “O silenciamento aparece como uma espécie de garantia da norma”.

Corroborando a ideia da autora, Junqueira (2009) salienta que a invisibilidade das pessoas homo-orientadas é o objetivo e presunção do heterossexismo. Segundo o autor, esse é um fator que impacta negativamente o reconhecimento das homossexualidades.

Na pesquisa de Maciel e Garcia (2014), uma professora lésbica, que trabalha em suas aulas questões relacionadas a sexualidade, fala da vigilância que era feita ao trabalho dela. Eram feitas anotações de tudo que ela fazia na escola num livro de atas, que ela nem sabia que existia. Essa vigilância a levava a um estado de silenciamento.

Franco (2015) e Franco e Mota (2010) ao realizarem um estudo sobre o/a docente homo-orientado/a na escola questionaram aos/às professores/as se este/a deve permitir que os/as alunos/as saibam como ele/a vive a sua sexualidade. Um total de 71,2% respondeu negativamente e suas justificativas remetiam ao fato de considerarem que a vida privada do/a professor/a deve estar desarticulada de sua vida profissional.

Os/as próprios/as professores/as homo-orientados tendem a partilhar da opinião dos demais em relação ao silêncio sobre a sua sexualidade, fato

evidenciado na pesquisa de Franco (2015) e Braz, Viera e Bussolett (2013). Esses últimos autores defendem essa atitude como uma forma de dissimulação visando a sobrevivência, ou seja, uma tentativa de se adaptarem às normas impostas negando ou silenciando seu desejo. Rofes (2005) comenta que mesmo para pessoas homo-orientadas, a sua homossexualidade seria um não-lugar, devendo permanecer silenciada.

Corroborando essa ideia, Louro (2000) salienta que ao negar ou ignorar a homossexualidade, a escola não dá oportunidade para que o/a indivíduo/a assuma sua sexualidade sem vergonha ou culpa. Em ambas situações podemos notar tal silenciamento como uma manifestação do mal-estar docente gerado por uma invisibilidade maior respaldada no discurso normativo da heterossexualidade.

Contudo, as pesquisas nos permitem perceber também que há professores/as que subvertem as normas e utilizam-se da visibilidade como forma de luta contra o preconceito. João, um dos participantes gays da pesquisa desenvolvida por Almeida e Mota (2009) relata que a visibilidade de sua identidade sexual tornou-se uma fonte de novas aprendizagens para seus/suas colegas de trabalho, antes preconceituosos/as.

3.3 Exigência do modelo heteronormativo

A heteronormatividade se refere a um conjunto de prescrições socialmente construídas cujo objetivo é “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157).

Na sociedade atual, muitos discursos já estão impregnados com a ideia de tolerância com o que (ou quem) é diferente; com aquilo que se desvia das “normas”. Contudo, tais discursos, em especial, os relacionados com a diversidade sexual, trazem implícita e até, explicitamente, a defesa da manutenção da heteronormatividade, ou seja, tolera-se o diferente, o “desviante”, contanto que este não transgrida totalmente o que está posto na “normalidade”.

De acordo com Louro (2000), o/a professor/a adicionalmente carrega essa áurea de moralidade construída historicamente que o/a impede de subverter o socialmente aceito. Nessa perspectiva, a partir da análise dos trabalhos utilizados nessa pesquisa, destacamos a exigência de que o/a professor/a homo-orientado/a mantenha o comportamento heteronormativo, escondendo possíveis marcas que denunciem a sua sexualidade no ambiente escolar e fora dele, como uma

das situações angustiantes que podem levá-lo/a ao mal-estar docente. É como se a sexualidade desviante fosse sinônimo de perversão e implicasse desrespeito a padrões de ética profissional (BRAZ; VIERA; BUSSOLETT, 2013).

O trabalho de Gomes e Andrade (2015) traz o relato de um professor gay que não é aceito pelos/as colegas de trabalho e, inclusive, recebe orientações/repressões destes/as em relação à suas atitudes na escola. Carregadas de preconceitos, as tais orientações estavam relacionadas ao modo “correto” de falar, andar e se comportar em sala de aula. Em relação a essas atitudes vindas dos/as próprios/as colegas de trabalho, os resultados da pesquisa de Fagundes e Alves (2013) também revelam que as relações de convivência do/a professor/a que assume uma identidade homossexual ainda são pautadas no preconceito e/ou na homofobia.

Almeida e Mota (2009) discorrem sobre Renato, um professor gay que dizia ser explicitamente discriminado pela diretoria da escola, sendo constantemente repreendido por não se enquadrar às normas em relação a forma de falar, vestir e andar.

Essas normas colocam o/a docente numa situação de impossibilidade de existência fora da matriz heterossexual (BRAZ; VIERA; BUSSOLETT 2013). Assim, se instaura um processo contínuo e interminável de mal-estar que eles/as tendem a suprimir por meio das estratégias de sobrevivências, também denominadas por Dejours (1999) como “estratégias de defesa”. A principal estratégia do/a professor/a homo-orientado/a, nessas circunstâncias, é a adequação às normas, (BRAZ; VIERA; BUSSOLETT 2013) passando, inclusive, a defendê-las como regras de conduta afirmando a si mesmos que a escola não é o local adequado para assumirem sua sexualidade e evitando aquilo que é visto socialmente como marcas da homossexualidade.

Na pesquisa já citada, realizada por Conceição e Maués (2012) há relatos de professores/as que dizem agir “naturalmente”, se referindo ao modelo heteronormativo, e assim pretendem evitar problemas na escola. Isso mostra que as estratégias de defesa utilizadas também podem se configurar, ao longo do tempo, como meios de acomodação e resignação diante do mal estar vivenciado. Molina (2011) traz relatos de professores/as que justificam essa acomodação à negação da presença corporal na escola que os/as levam a se esconderem timidamente; uma forma de não enfrentamento da realidade que se apresenta tão perversa.

Diante de tal situação Foucault (2006, p.87) destaca a presença de um automonitoramento constante, sendo necessário “calar-se a respeito daquilo

que não é preciso dizer, deixar sob o benefício da sombra aquilo que se tornaria perigoso à luz do dia”.

3.4 Homossexualidade *versus* competência

A exigência de maior competência por parte dos/as professores/as homo-orientados/as foi também destacada nos trabalhos analisados e mostra a dinâmica excludente e preconceituosa vivenciada por esses/as profissionais no ambiente escolar. De acordo com Conceição e Maués (2012, p.13)

quando é colocado que a escola exige maior competência docente a esses/as professores/as homossexuais, é como se estivéssemos dizendo que esses sujeitos precisam se adequar às normas sociais, dentre elas, as normas heteronormativas vigentes nos discursos hegemônicos como referência para serem docentes e profissionais competentes.

Para os/as autores/as, fica evidente que parece não haver problemas se o/a professor/a for homo-orientado/a, contanto que demonstre competência, resguardando-se e tendo controle das suas atitudes e da sua sexualidade no ambiente escolar.

O sentimento de angústia vivenciado pelos/as docentes homo-orientados/as diante desses questionamentos em relação à sua competência fica evidente no trabalho de Conceição e Maués (2012) e Maciel e Garcia (2014). Segundo os/as autores/as, os/as professores/as se sentem humilhados/as por terem que estar constantemente provando a sua capacidade profissional; reclamam da vigilância constante que os/as obrigam a ser melhor o tempo todo, como se sua condição de gay ou lésbica lhe tirasse a competência. Para eles/as, o que realmente está em análise na escola é a sua vida pessoal e não a profissional. Em virtude disso, é possível perceber o estabelecimento de uma relação profissional, afetiva e social pautada na insegurança que interfere significativamente na autoestima do/a professor/a (FAGUNDES; ALVES, 2013).

As situações descritas nas pesquisas citadas refletem justamente algumas das possíveis manifestações do mal-estar docente: a insegurança, diminuição da autoestima, sentimento de impotência e o não reconhecimento do produto de seu trabalho em que está inculcida a ideia de proletarização.

4. Considerações finais

A análise dos trabalhos feita nessa pesquisa aponta para a existência de quatro principais motivações do mal-estar docente de professores gays e professoras lésbicas destacando suas principais manifestações. A homofobia/heterossexismo que gera inúmeros constrangimentos; o silenciamento em relação à sua orientação sexual e ao próprio preconceito e homofobia sofridos, como sendo tanto motivação quanto uma das manifestações desse mal-estar, no sentido de que muitos/as utilizam-se dele como mecanismo de fuga/defesa diante de situações angustiantes vivenciadas.

As outras duas motivações evidenciadas dizem respeito à exigência de que esses/as professores/as assumam um comportamento heteronormativo e que mostrem maior competência que os/as hetero-orientados/as como requisitos necessários à sua permanência na escola. As manifestações do mal-estar docente diante dessas exigências vão desde a abdicação de sua identidade e resignação diante do que está posto como forma de defesa, até sentimentos de incapacidade, insegurança e baixa autoestima.

Diante disso, percebe-se que a realidade vivenciada pelos professores gays e pelas professoras lésbicas, atuantes na educação básica, não reflete, de acordo com os trabalhos analisados, os discursos atuais de reconhecimento e afirmação das diferenças.

Referências

ALMEIDA, N. F. P de; MOTA, M. V. S. **Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências. Anais do 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5887--Int.pdf>. Acessado em 16 de abril de 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BRAZ, E. P.; VIEIRA, J.; BUSSOLETT, D. O professor e o armário: lugares de Saber, poder e resistência na escola. **Rev. Cocar**. Belém, v.7, n.14, 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/276/240>. Acessado em 12 de setembro de 2015.

CONCEIÇÃO, T. A DE O.; MAUÉS, J. Pelas fronteiras do gênero e da sexualidade: discursos de professores (as) homossexuais da docência dos anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Artíficos**. v.2, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20Thiago.pdf>. Acessado em: 12 de setembro de 2015.

COSTA, D. M. C. **Descortinando a homofobia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 1999;

ESTEVE, J. M. **El Malestar Docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FAGUNDES, M. M DE S.; ALVES, C. A. S. M. C. C. **Visibilidade do docente homossexual no contexto escolar**: relações e vivências. Anais do III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador – BA, 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Visibilidade-do-docente-homossexual-no-contexto-escolar-rela%C3%A7%C3%B5es-interpessoais-e-viv%C3%Aancias.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

FRANCO, N.; MOTA, M. V. S. **A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola**. Anais da 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6209--Int.pdf>. Acessado em 16 de abril de 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 18ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. O verdadeiro sexo. In: MOTTA, M. da. **Michel Foucault**: ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FRANCO, N. Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola. **Revista Periódicus** 2ª Ed., 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12882>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. Atlas. São Paulo. 1994.

GOMES, J. C.; ANDRADE, F. C. B. **A homofobia trabalha ao lado: o preconceito entre docentes.** Anais do XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade, Paraíba, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/genero/resumo.php?idtrabalho=249>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katal.** Florianópolis, v. 10, 2007.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed., Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACIEL, P. D.; **A produção acadêmica sobre a homossexualidade e identidade docente.** Anais do Fazendo Gênero 10, 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386611260_ARQUIVO_PatriciaDanielaMacie.pdf. Acessado em 15 de setembro de 2015.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. **Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas.** Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/maciel-garcia.pdf>. Acessado em 18 de abril de 2016.

MISKOLCI, R. A teoria *Queer* e a sociologia: o desafio de um analítica da normatização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº, 23, 2009.

MOLINA, L. **Professores homossexuais:** suas vivências frente à comunidade escolar. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Luana.pdf>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M.; MACHADO, L. **Ambientalização do/a professor/a homossexual no espaço escolar.** Anais do VI ANPED Sul, Rio Grande do Sul, 2006 (Impressão).

ROFES, E. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. In: TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (Org.). **Pensando queer:** sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Graó, 2005.

STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J. J M. **O Mal-Estar na Docência:** Causas e Conseqüências. Educação, Porto Alegre, ano XIX, v. 19, n. 31, 1996.

“MEXEU COMIGO! E AÍ TU VAI FAZER O QUÊ? TU ENQUANTO PROFESSORA?”: OS NOVOS OLHARES SOBRE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Mac Cleide de Jesus Braga Amaral
mac.jbamara@gmail.com

Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Jequié-BA
markuslopessouza@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como um dos objetivos secundários discutir as aprendizagens advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente. A pesquisa do tipo colaborativa foi desenvolvida por uma pesquisadora em parceria com uma professora de uma turma de 5º ano do ensino fundamental (composta por 27 estudantes) em uma escola municipal de Jequié-BA. Apontamos algumas das aprendizagens e contribuições advindas de uma proposta de parceria colaborativa para a formação docente no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades. Neste texto, destacamos, inclusive, que as vivências durante a parceria colaborativa envolvendo as questões de corpos, gêneros e sexualidades são consideradas as primeiras no processo formativo da professora participante e que a professora considera relevante essas discussões no espaço escolar, admitindo que foi mexida e também inquietada. Percebemos que as discussões e reflexões ao longo do processo formativo-investigativo proporcionaram novos olhares, contudo, algumas amarras ainda permanecem.

Palavras-chave: Corpos, gêneros e sexualidades. Pesquisa colaborativa. Formação de professorxs. Anos iniciais do ensino fundamental.

1. Introdução

O presente texto apresenta um recorte da dissertação intitulada: *“Tá vendo gente? dá certo! é como eu sempre falo: a palavra comove, mas o exemplo arrasta”*: análise de uma ação colaborativa sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no ensino fundamental, trabalho que teve como objetivo analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx¹ professorx dos anos iniciais no que tange às questões de corpos, gêneros e sexualidades.

No respectivo recorte, objetivamos discutir algumas das aprendizagens advindas da parceria colaborativa desenvolvida durante a pesquisa, levando em consideração os novos olhares sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Diante disso, é importante frisar que as discussões deste texto, assim como o desenvolvimento da colaboração basearam-se na perspectiva de referenciais pós-estruturalistas no campo dos estudos de gênero, do corpo e de sexualidade.

No tocante à proposta de ação colaborativa desenvolvida é importante salientar que colaborar na perspectiva de Ibiapina (2008) é deliberar de modo democrático. Portanto, a efetivação da colaboração ocorre no processo de interação entre xs parceirxs, levando em consideração as diferentes competências e níveis de experiência.

Em se tratando da inclusão das questões de corpos, gêneros e sexualidades na formação docente, Felipe e Guizzo (2008, p. 38) argumentam:

Tanto nas escolas de ensino médio (modalidade normal), quanto nos cursos de formação docente em nível universitário raramente tem a oportunidade de discutir a respeito dessas questões, uma vez que os currículos ainda não contemplam de forma abrangente tais temáticas. Dificilmente são oferecidas disciplinas que se dedicam especificamente aos assuntos, muitas vezes sendo este trabalho de forma tangencial.

1 Optamos por desenvolver o texto utilizando a grafia “x” ao invés dos artigos (o e/ou a, o/a) que “definem” os termos no feminino ou no masculino, levando em consideração nossa aproximação com os estudos pós-estruturalistas e, por compreender, que é urgente pensar as sociedades para além dos reflexos de culturas patriarcais e binárias que influenciam e reiteram a ordem discriminatória, sexista e segregadora também por meio da linguagem.

As autoras salientam que xs educadorxs necessitam estar em processo permanente de formação, na perspectiva de adotarem posturas reflexivas diante dos episódios que ocorrem rotineiramente na esfera escolar relacionados aos corpos, aos gêneros, às sexualidades, etnia, raça, dentre outros.

Na contracorrente, muitxs docentes encontram-se presxs a formas fixas de desenvolver conteúdos em sala de aula, inclusive quando se percebem diante de temas considerados complexos para serem trabalhados, limitando-se a explicar o básico, adiar alguns e ignorar outros. No que se refere a conteúdos sobre os gêneros, os corpos e as sexualidades, quando são trabalhados, se restringem geralmente, apenas a perspectivas médico/higienista/biologizantes, de modo reducionista e fragmentado.

Nessa direção, Louro (2007) alerta-nos sobre a simplista e “equivocada” forma com que professorxs encaram as discussões que envolvem sexualidades. Logo, ao nos depararmos com estas questões, vemo-nos diante de diversas indagações e da necessidade de revisitar situações que nos inquietam e que pairam no cotidiano escolar afetando direta e/ou indiretamente a vida de todxs que estão envolvidxs no âmbito educacional.

Acreditamos que um dos fatores que contribuem para que xs professorxs permaneçam silenciando-se, ou ensinando apenas fundamentadxs nos conhecimentos biológicos, se deva também, ao pouco conhecimento que possuem sobre as temáticas, desconsiderando abordagens que permitam entendimentos mais plurais. Além disso, é preciso considerar os discursos que foram reiterados por toda a vida, o direcionamento dos adultos durante a infância, na família e na escola, a formação religiosa e tantos outros aspectos. Afinal, não fomos ensinados a olhar para o mundo numa perspectiva múltipla, não aprendemos a questionar as “verdades”, nossos corpos foram e continuam sendo pedagogizados, e, o pensamento dicotômico ainda está muito arraigado.

Ademais, reconhecemos todas as limitações que estão envoltas nas questões dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, tanto na constituição das identidades dessxs professorxs e no contexto da formação, quanto nas práticas educativas desenvolvidas por elxs em esferas educativas. Entretanto, compreendemos que mesmo não havendo modelos ideais de formação, nem práticas que possam ser consideradas adequadas, em meio às limitações formativas, valores, crenças, fragilidades, receios, medos e “certezas”, alguns avanços necessitam ser retroalimentados, para que dessa forma nós professorxs possamos aprender a lidar com essas questões de modo mais democrático, podendo com isso, realizar um trabalho coletivo, reflexivo e problematizador.

Em vista disso, ressaltamos a relevância deste estudo, que apresenta algumas contribuições e aprendizagens de uma parceria colaborativa que discute nos anos iniciais as temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, na perspectiva da formação docente, considerando as suas contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica de outrxs professorxs que assim como nós comungam de diversas inquietações ao discutir as temáticas para além de modelos estabelecidos e “naturalizados”.

2. Trilha metodológica

Reiteramos que este trabalho é um recorte de um estudo mais amplo que objetivou, primariamente, analisar o desenvolvimento de uma proposta de ação colaborativa e as suas contribuições para a formação dx professorx dos anos iniciais no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades e foi desenvolvido de modo colaborativo pela autora juntamente com uma professora e 27 (vinte e sete) crianças de uma turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Jequié-BA ao longo de uma proposta de ação colaborativa que segundo Ibiapina (2008, p. 90) “[...] é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, do ponto de vista metodológico ancora-se na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2007, p.21) “responde a questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O desenvolvimento da referida proposta se deu durante a última unidade letiva do ano de 2014, em um período aproximado de 3 (três) meses e foi composto por 1 (uma) reunião, 14 (quatorze) encontros de discussão sobre as ações educativas, 8 (oito) aulas de 4 (quatro) horas cada e 1 (uma) entrevista final realizada com a professora participante, totalizando 24 (vinte e quatro) encontros formativo-investigativos. Com base na análise dos dados produzidos foram construídas três categorias finais, sendo que cada categoria foi subdividida em três, quatro e cinco subcategorias, respectivamente. Dentre essas categorias, nos baseamos para a composição deste trabalho, mais especificamente, na primeira subcategoria (3.1) da terceira categoria final, que teve o propósito de discutir as aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente, conforme tabela a seguir:

Tabela1: Terceira Categoria final construída durante releitura do metatexto inicial.

3.	Aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente: o que ficou?
3.1	“Mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora?: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades;
3.2	“Olha como o conhecimento é bom, pela ignorância a gente comete cada coisa, cada atrocidade”: o que mudou no caso Tom?
3.3	“Pra mim foi um ensinamento na minha profissão, pra minha carreira, olhar além daquilo ali, outro olhar”: os ganhos com a parceria colaborativa;
3.4	“Se de dez atingiu uma ou duas já é muita coisa, já é um caminho né? E a gente não pode desistir”: as repercussões do trabalho na escola;
3.5	Eu, pesquisadora, professora, o que ficou para mim?

Ressaltamos que no decorrer do trabalho colaborativo utilizamos o diário de campo e o gravador a fim de registrar falas, informações, ideias e reflexões relevantes, para posteriores transcrições, leituras e análise. Como metodologia de análise de dados, elegemos a (ATD) Análise Textual Discursiva em conformidade com Moraes e Galiazzi (2011) objetivando detalhar e interpretar alguns dos sentidos e significados que podem ser fomentados a partir da leitura de um conjunto de texto e a produção de novas compreensões sobre os discursos.

3. Resultados e Discussão: os novos olhares sobre corpos, gêneros e sexualidades

Neste trecho, destacamos algumas aprendizagens e contribuições advindas da proposta de parceria colaborativa para a formação docente no que tange às questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, conforme discussões, planejamentos, aulas e avaliações produzidas durante os encontros colaborativos.

As experiências vivenciadas na parceria colaborativa envolvendo as questões relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades são consideradas como as primeiras na trajetória formativa da professora Marina². Em relatos anteriores,

2 Nome fictício escolhido pela própria professora participante da pesquisa. Exceto o nome da autora, quaisquer outros nomes citados neste texto são fictícios, com a finalidade de preservar o anonimato dos participantes.

ela mencionou as in experiências, inseguranças, a falta de interesse e o “despreparo” para as discussões envolvendo os corpos, os gêneros e as sexualidades. Nessa perspectiva, o que vivenciamos também é percebido como ganhos, conforme relato abaixo:

O que eu ganhei com isso? É essa questão assim, me apropriei um pouco dos conteúdos, dos assuntos [...], pois foram até muitos encontros não é? E em virtude da temática trabalhada, mas assim, eu me achei muito bem assistida [...] (Y41MR0201).

Abordar as questões que envolvem sexualidades na escola não é considerada uma tarefa tranquila e o domínio dos conteúdos envolvendo essas temáticas, às vezes é compreendido como um desafio pelxs educadorxs. O “desconhecimento” em relação a essas questões vem à tona como argumento para a não realização do trabalho, favorecendo o silenciamento e negação ao invés de debates e problematizações. No trecho citado, mesmo admitindo que a proposta desenvolvida não deu conta de suprir todas as dificuldades em relação aos conhecimentos específicos, Marina salienta que os encontros formativos proporcionaram contato com conteúdos que lhe permitiram outros entendimentos.

Com o envolvimento na proposta, Marina também reconheceu a importância em se falar sobre corpos, gêneros e sexualidades, como apresentado no depoimento dela:

Eu considero importante porque a gente tem que aprender a se conhecer e como eu já te disse antes, é o espaço da escola que é o momento de oportunizar o diálogo para as crianças poderem falar da curiosidade dela e a gente ao mesmo tempo informar as questões sobre o corpo, porque a família não aborda por conta [...] de toda uma cultura, de silenciamento, de que é errado, que é ousadia [...] se a gente começar desde cedo na escola, abordando com cuidado e informando eu acho que para orientação futura das crianças é pertinente. É bom a criança se conhecer, saber né? Às vezes não sabe nem assim, [...] uma menina não sabe o que é um clitóris [...] E o menino não sabe que aquela parte do pênis que eles chamam de cabeça é a glândula, não é? Então eu acho assim de suma importância desde cedo a gente informando, primeiro começa com os

termos e depois fugir, além dessa questão biológica né que hoje é a social, a cultural, [...] é mais importante, não que a biológica não seja, mas sobrepõe, eu acho que sobrepõe essa questão biológica (Y4MR0201).

As expressões obtidas a partir da fala de Marina indicam uma resignificação no seu modo de pensar. Ela se mostra flexível e disposta a dá abertura para tais questões, salientando a pertinência dessas discussões, inclusive por conta da negação das famílias, da curiosidade e potencialidade das crianças, embora ela entenda a necessidade de se ter cautela ao falar sobre o tema.

Existe um número considerável de professorxs que discordam que essas temáticas sejam debatidas pela escola, principalmente, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, a escola não abraça essa responsabilidade, direcionando-a para a família e evitando assumir esses debates. E como consequência, essxs profissionais fecham os olhos, inclusive para outras questões como diversidade de gênero e sexual, sexismo e homofobia entre outras. De modo geral, em suas práticas pedagógicas, xs professorxs procuram se eximir e contrapõe-se em discutir os diversos elementos que abrangem as sexualidades. Há aqueles, inclusive, que delegam essa tarefa para professorxs de áreas específicas, como Ciência e Biologia (OLIVEIRA, 2001).

Destaca-se também uma perspectiva de se falar sobre corpos, gêneros e sexualidades para além do discurso biológico, sem, entretanto desconsiderá-lo, o que perpassa pelas terminologias e extravasa para as questões socioculturais. Isso aparece em outro momento:

Os aspectos positivos foram vários, primeiro [...] a questão de eu me apropriar, romper com aquele paradigma de que [...] só aquela questão biológica do livro, porque se você não tivesse vindo pra mim, ali tava tranquilo, tava cômodo [...] mexeu comigo! E aí tu vai fazer o quê? Tu enquanto professora? Tu tá vendo que agora não é só mais essa questão de cuspir o que tá escrito no livro, só aparelho masculino e feminino, genitália, a questão parto, gravidez, e como falar disso? [...] na minha formação, na minha concepção de professora, mexeu comigo, me inquietou, tá entendendo, e a gente precisa ser inquietado que a gente se acomoda, principalmente quando a gente para de estudar (Y101MR0201).

Marina demonstra ter entendido que costumamos estar aprisionadxs a modelos, fórmulas e métodos que nos colocam numa “zona de conforto”, e por isso, por vezes há acomodações. Ela admite ter rompido paradigmas, além de reconhecer que a experiência vivenciada por nós, provocou inquietações, movimentos e novos pensamentos. Na escola, no tocante aos corpos, gêneros e sexualidades, quase sempre somos capturadxs apenas pelos conteúdos que os livros didáticos de Ciências e Biologia trazem e tais conhecimentos, na maioria das vezes, apresentam apenas uma perspectiva médico/biológico/higienista. A possibilidade de indagar o que está posto também fica explícita, com isso é possível pensar na relevância de questionar o conhecimento científico que pode ser entendido como um processo de construção e desconstrução de diversos saberes.

O entendimento de Marina também manifesta uma crítica às experiências que visam à objetividade, o controle e a homogeneidade fundamentados na ciência moderna. Afinal, o discurso biológico respaldado no conhecimento científico sempre permeou as práticas pedagógicas dxs professorxs dando-lhes “legitimidades” e impossibilitando a compreensão de que a mulher e o homem possam ser considerados para além da natureza biológica. Assim, reitero a relevância de ir além do discurso biológico, na perspectiva de romper com os silenciamentos e a negação que atravessam essas práticas. (LAROSSA, 2014; MARQUES, 2008; OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO; SOUZA, 2003).

Quando diz que foi mexida e também inquietada, Marina reconhece que nós professorxs costumamos parar de estudar, revelando a relevância de continuarmos em formação permanente, levando em consideração que a formação inicial não dará conta de tantas temáticas e conteúdos.

Os encontros e espaços destinados a momentos de leituras e discussão de textos, fragmentos de livros, trabalhos acadêmicos, entre outros proporcionaram novas interpretações e aprendizados. Nessa direção, foi possível repensar e ressignificar olhares, em especial sobre as normatizações de gênero, como relatado por Marina: “[...] *As meninas brincam com as brincadeiras de meninos e a gente não fica dizendo que é brincadeira de menino [...] já se o pobre do menino bota a mão numa boneca (risos), a casa cai (risos)*” (A110MR1310).

Neste relato, Marina sublinha o quanto os marcadores de gênero fixam os lugares dos brinquedos das meninas e dos meninos, ocorrendo uma maior dificuldade em valorizar e compreender os meninos que fogem aos modelos esperados para eles e se aproximam do que é pensado para as garotas. Dessa forma, o menino que brinca de boneca pode ser interpretado como uma criança

que tem “tendência” à homossexualidade, pois deseja o que é entendido como feminino. Isso denota uma vigilância para com meninos e para a construção de um modelo de masculinidade, muitas vezes entendida como contrária às outras masculinidades e feminilidades.

Por que não deixamos as crianças escolherem livremente o que desejam brincar? Talvez isso não ocorra porque desde cedo educamos nossas crianças em determinados padrões de gênero e negamos a elas a possibilidade de transitar entre esses lugares. Muitas vezes fixamos as expressões de gênero e combatemos as formas de escapar as normas. Contudo, vale pontuar que essas identidades não são fixas, elas estão ininterruptamente sendo construídas e transformadas (LOURO, 2014). Portanto, independente das características físicas e biológicas, a identidade de gênero não é dada e acabada, esta se constitui por meio dos discursos, normas, hábitos e comportamentos.

Sobre a diversidade sexual, Marina menciona: “*Outra coisa que a gente faz muito é falar: Fulana é tão linda, mas é lésbica. Ô meu Deus, que desperdício é tão linda. Que pena! Isso é muito forte Mac. [...] (T65MR1212).* Nesse trecho, Marina problematiza um discurso utilizado para reiterar a homossexualidade como anormalidade, especialmente, quando a lésbica ou o gay apresentam um corpo próximo ao modelo de beleza padrão. Dessa forma, uma lésbica que escape das normatizações de gênero, por exemplo, não é vista como desperdício, mas como algo nojento. Tanto de uma forma como de outra, se perturba ou se desafia a heteronormatividade (SABAT, 2008).

Conforme Louro (2010) as diferenças no tocante aos gêneros e às sexualidades que são atribuídas às pessoas homossexuais, sejam gays ou lésbicas materializam-se em seus corpos e são marcadas discursivamente. Neste trecho, percebemos que o discurso de Marina denuncia os preconceitos existentes em nossa sociedade, ao tempo em que questiona a força da heterossexualidade como norma.

Em outro momento, Marina questiona a autora sobre o discurso da psicologia acerca da diversidade sexual e a força do discurso religioso para determinadxs profissionais da psicologia.

Ô Mac e a psicologia? Ela fala o que sobre isso? Por que têm psicólogos que veem como doença. Eu já vi psicólogo dizer que é uma doença, [...] têm famílias que já percebem desde cedo. Tem umas famílias que não aceitam não é? E quer levar para a igreja como se fosse um demônio para exorcizar, para curar, que Deus vai curar,

que vai modificar. Não adianta a gente forçar né? Hoje em dia a gente tem que ver, tentar entender e aceitar (A62MR1310).

[...] a psicologia ela ainda precisa rever e desconstruir muitas coisas, repensar os “sujeitos” e suas concepções [...] ela às vezes patologiza, torna a homossexualidade uma patologia, assim como a patologização dos gêneros [...] Você não levou Tom novamente na psicóloga não, não é? (A63MC1310).

Não, eu não vou levar mais não, porque daquela vez que eu te falei, ficava tratando como uma doença [...] O próprio psicólogo acha que quando não é algo que pode ser curado pela Ciência, é pela religião. Pois a que eu fui falou isso: “Se apega com Deus e vai orar” (B12MR0711).

Aqui Marina passa a dialogar a respeito do discurso da psicologia, questionando suas práticas e entendimentos. Além disso, ressalta o fato de muitas famílias procurarem x psicólogx ou a igreja assim que começam a perceber que o comportamento dxs seus filhxs subvertem as normalizações.

A professora passa a discordar da ideia do acompanhamento psicológico, pois, muitas vezes, essxs profissionais entendem a homossexualidade ou mesmo uma performance de gênero não normativa como doença ou “desvio”. Historicamente, a psicologia tratou a homossexualidade como patologia e, portanto, passível de cura.

Partindo do pressuposto de que mulheres e homens possuem comportamentos adequados, as pessoas, por meio de diversos dispositivos sociais, estabelecem expectativas consonantes com suas posições na sociedade. Assim, meninas e meninos são ensinadx desde o nascimento a se comportarem e sentirem emoções entendidas como apropriados. Quando há “desvio”, este passa a ser reprimido, visando a preservação do “comportamento ideal”. No caso da homossexualidade, a diferença nos comportamentos passa a ser compreendida como biológica ou psicológica, desconsiderando as sociais. A homossexualidade, antes nomeada como homossexualismo conforme CID 320, já foi classificado como um desvio mental, mas ainda hoje, pessoas homossexuais são, às vezes, vistas como doentes (FRY; MACRAE, 1985).

Apesar de a psicologia não mais considerar a homossexualidade como desvio patológico, alguns/algumas profissionais realizam seus atendimentos e terapias pautando-se em discursos religiosos, distanciando-se da ação profissional e interferindo diretamente na vida dxs pessoas que xs procuram com dúvidas em relação à diversidade de gênero e sexual.

O discurso religioso cristão que afeta muitas pessoas no Brasil, incluindo, xs profissionais de psicologia ou mesmo xs professorxs, ainda compreende a homossexualidade como anormalidade, pecado grave, não divino e desvio que pode ser revertido. Dessa forma, defendem a cura da homossexualidade por meio de uma prática religiosa psicologizante, acreditando que dessa forma a mulher e homem desejado por Deus serão adequados num modelo de gênero ideal, pois em uma perspectiva normativa consideram apenas um modelo para expressão da sexualidade (NATIVIDADE, 2006).

Entendemos que tais discussões, além de redirecionarem nossos olhares, nos fizeram pensar a respeito das responsabilidades e atuação de instâncias sociais e de profissionais que possuem diferentes visões de mundo. Notamos que a proposta colaborativa proporcionou isso, embora algumas amarras ainda permaneçam como na situação abaixo em que Marina concorda com o discurso de uma de suas alunas em favor do respeito, mas não do reconhecimento e da aceitação da diferença:

Como Larissa mesmo disse: “eu não aceito mais eu respeito”, como eu já tinha até te colocado, que também não aceito, mas respeito. Eu não quero aquilo para a minha família, para um filho meu, mas a gente respeita, eu acho que o principal é apreender a conviver a respeitar a diferença. [...] Pra mim, se eu consegui atingir isso, a respeitar as diferenças, formar pessoas mais tolerantes, a gente já conseguiu algo (W40MR2612).

São pessoas guerreiras viu, porque não é fácil não, tem pessoas que tem muito preconceito. [...] Mas o pior é quando parte para a agressividade, principalmente nos dias de hoje (W46MR2612).

Pois é. Tanto agressividade verbal, como a física, e essas ocorrem com muita frequência, repleta de sofrimento (W47MC2612).

A família do meu esposo tem muitos casos, mas são mais de lésbica. Na família tem aquele “tititi”, mas, [...] eu acho até que aceitam viu Mac. (W48MR2612).

Na fala de Marina evidencia-se ainda o discurso da heteronormatividade, pois ela revela um desejo de que o melhor é que a homossexualidade não ocorra, sobretudo em sua família, não esperando, por exemplo, que um filho seja gay. Percebo que no decurso de nossa parceria muitas coisas mudaram, mas ela ainda não está convencida em relação à homossexualidade enquanto

uma possibilidade de expressão da sexualidade tal qual a heterossexualidade. Nos seus dizeres em um encontro anterior a este ela relata: *“Porque a gente tem resistência sim, uma coisa é estar no outro, é como Jorge (um de seus estudantes) falou: Isso só na hora pra gente saber”* (T16MR1212). A possível aceitação ocorre quanto estamos nos referindo ao outx, diferente quando se trata da família. Aí a resistência aparece com muita força. Embora ao final do trecho, Marina relate que em sua família há lésbicas assumidas e que apesar dos preconceitos se lida relativamente bem com elas.

Percebemos que a professora se reconhece na fala da aluna, a considera fantástica, o que para nós que trabalhamos em prol das diferenças nos causa preocupação, pois parece que a homossexualidade ainda soa como anormalidade.

Apesar de as recusas em relação à homossexualidade, por outro lado, Marina reconhece os processos discriminatórios e de violência que acometem as chamadas minorias sexuais e que, em muitos casos, há muita agressividade. Em linhas gerais, os posicionamentos de Marina em relação à diversidade de gênero e sexual manifestam, sobretudo, a força de discursos e conceitos que estão arraigadas em nós e reitera a dificuldade que nós temos para desconstruí-los e transgredi-los, não obstante ela não concorde com a homofobia.

3. Conclusões

Neste trabalho, a formação voltada para as questões de corpos, gêneros e sexualidades proposta por meio de uma pesquisa colaborativa, teve suas limitações, mas também, várias contribuições e aprendizagens.

Segundo a professora participante, houve um silenciamento em todos os espaços por onde ela passou, englobando as suas experiências como aluna nos anos iniciais e finais, no magistério, no curso de Pedagogia (mesmo tendo uma disciplina específica), e em todos os cursos voltados para a formação continuada no decorrer de seus quase 15 (quinze) anos de atuação profissional.

Diante disso, compreendemos que a pesquisa colaborativa expande as possibilidades dxs professorxs conhecerem, confrontarem e reconstruírem conceitos e entendimentos. Visto que, ao longo do processo colaborativo as ideias e atitudes dx pesquisadorx proporcionarão ações que permitirão reflexões e colaborarão com o desenvolvimento profissional dx professorx. Além disso, a colaboração permitida pela pesquisa colaborativa contribui para que pesquisadorxs e professorxs mesmo não tendo estudado uma teoria específica, desenvolvam entendimentos visando à compreensão das distintas situações do

trabalho docente e da prática pedagógica, articulando os conhecimentos produzidos com as vivências (IBIAPINA, 2008).

Com base no exposto, ficam explícitos os ganhos com a parceria colaborativa acerca das questões de corpos, gêneros e sexualidades, levando em conta que Marina admitiu que foi mexida e inquietada, reiterou a relevância dessas discussões na esfera escolar e demonstrou novas compreensões acerca dessas temáticas.

Não estamos afirmando que o caminho é esse, entretanto, é uma possibilidade para a efetivação de atividades que discutam os corpos, os gêneros e as sexualidades, sobretudo no âmbito escolar que até hoje é visto como um espaço repleto de prioridades, obstáculos e desafios.

4. Referências Bibliográficas

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 31-38.

FRY, P. MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, G. L.; Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico” In: LOURO, G. L.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (Org). Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, M. R. X. **O Corpo Na Escola:** Discursos E Práticas Pedagógicas Das Professoras Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2ª. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. Revista brasileira de Ciências Sociais, n.61, vol.21, 2006, p. 115-132.

OLIVEIRA, L. dos S. **Falar sobre “sexo” é proibido professora?:** problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental. – Rio Grande : FURG, 2010.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola:** um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, UFPE, 2001.

RIBEIRO, P. R. C. e SOUZA, D. Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico, **Revista Enseñanza de las Ciências**, Barcelona/Espanha, v. 21, n.1, p.67-75, 2003.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar; *In*: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 95-106.

MULHER E MOBILIDADE URBANA: PROCESSOS METODOLÓGICOS E DESAFIOS DE PESQUISA NA INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO DAS MULHERES DO COQUE

Amanda Martínez Elvir;

Orientadora: Profa. Dra. Edvânia Torres Aguiar;

Co-orientadoras: Profa. Dra. Maria de Fatima Gomes de Lucena,

Profa. Dra. Ma. De Lourdes Zuquim
Universidade Federal de Pernambuco
amarelv@gmail.com

Resumo

A segregação social por classe, na mobilidade urbana, tem sido abordada em vários estudos que revelam como algumas classes tem sido sistematicamente excluídas dos planos de desenvolvimento da mobilidade nas cidades latino-americanas, como em Recife, Pernambuco. Os governos desta cidade têm investido mais de 60% de seu orçamento na mobilidade do transporte individual, e menos de 15% para o transporte público, meio de transporte utilizado pela maioria da população. São numerosos, portanto, os estudos que comprovam essa segregação por classe e que causam enormes desigualdades sociais na América Latina. No entanto, ainda são poucos os estudos que demonstram a segregação social por gênero na mobilidade de mulheres que vivem em situações de pobreza no continente. Este trabalho é produto e procura apresentar alguns resultados parciais dos trabalhos de campo realizados no âmbito da pesquisa de Mestrado da autora, intitulada “Construção social da segregação: mobilidade urbana e gênero na comunidade do Coque em Recife”, cuja metodologia envolve análise dos relatos que descrevem a mobilidade das mulheres deste lugar do Recife. Com base na história oral e na interpretação de discurso,

o intuito deste artigo é apresentar alguns dos desafios de uma pesquisa sobre gênero na área de Desenvolvimento Urbano e a complexidade da interpretação de discursos no trabalho científico com o subalterno.

Palavras-chaves: Mobilidade urbana, gênero, subalternidade, segregação.

1. Introdução

1.1 A mobilidade urbana desde a perspectiva de gênero

Uma das experiências cotidianas que mais incidem na qualidade de vida urbana é a mobilidade diária. A vida nas metrópoles contemporâneas está cada vez mais afetada pela mobilidade, seja esta física ou virtual, de ônibus ou de carro, a pé ou de bicicleta (JIRON, 2007). Um fator determinante na qualidade de vida urbana é o tempo de deslocamento. Esse tempo de deslocamento, de um lugar para outro, tem um papel importante em nossas relações sociais, no tempo que resta aos indivíduos para a produção econômica individual ou familiar, tempo para descanso, para estudo, entre outras atividades da vida cotidiana dos habitantes das grandes cidades.

O transporte é uma das forças dominantes da estrutura espacial urbana. As necessidades e condições de deslocamento, bem como a tecnologia dos transportes, variam conforme as classes sociais (VILLAÇA, 2001). Segundo David Harvey, “os ricos podem comandar o espaço, enquanto os pobres são prisioneiros dele” (HARVEY, 1976, p.171). Isso ocorre, porque algumas partes da cidade, sobretudo onde estão situados os principais equipamentos públicos e serviços, foram delimitadas para serem acessadas exclusivamente pelo automóvel - meio de transporte que, em certa medida, tem sido responsável pela segregação social em termos de mobilidade.

Cada vez mais nos aproximamos a uma “sociedade de muitas velocidades”. Aqueles que acessam a tecnologia mais avançada se tornam efetivamente mais móveis, “possuem uma sensação de estar em vários lugares ao mesmo tempo e se revela, se não uma aniquilação do tempo, pelo menos um sentimento de autonomia frente ao tempo” (NICOLE AUBERT, 2003 *apud* HIERNAUX, 2005, p. 10).

Aqueles que não podem ter essa mesma autonomia, ou seja, que não podem experimentar um desprendimento frente à tirania do tempo e do espaço, desenvolvem uma frustração social irreprimível: um desejo insatisfeito de aceder à hipermodernidade que observam sem cessar na televisão. Esta reflete cada vez mais um mundo muito diferente do entorno de vida dos excluídos da tecnologia. Torna-se uma articulação perversa dos imaginários da globalização (HIERNAUX, 2005, p. 07).

Os atuais meios de transporte poderiam apresentar autonomia na forma como os indivíduos distribuem seu tempo, para um melhor aproveitamento.

No entanto, o tempo da vida urbana é um privilégio que apenas alguns grupos sociais mais abastados podem desfrutar, devido ao acesso restrito a seus meios de transporte (geralmente o carro individual) e a proximidade entre suas residências e os equipamentos e serviços mais essenciais, que resultam na redução de tempo e distância de deslocamento.

Poder-se-ia pensar que a distribuição desigual dos benefícios do tempo não só existe no terreno da luta de classes, mas também de gênero, em que as mulheres ainda têm pouco acesso ao desfrute do tempo devido à construção social dos seus papéis que as responsabilizam pela manutenção da casa, por criar os filhos, e por exercer profissões ou trabalho remunerado para contribuir para a economia familiar.

Villaça (2001) sugere que um dos maiores avanços da Geografia tem sido a consciência e a recente difusão da ideia de que o espaço social, neste caso o espaço urbano, não é dado pela natureza, mas é uma produção do trabalho humano. Este espaço urbano e o estilo de vida que sobre ele se desenvolve induzem seus habitantes a uma série de deslocamentos específicos. Com base nisso, questiona-se: de que modo homens e mulheres se deslocam no espaço urbano?

Ambos os gêneros têm diferentes maneiras de locomoção devido a construção social dos papéis que tem designado a cada um responsabilidades sociais específicas e distintas (MARTINEZ, 2012 e 2013). O homem geralmente tem como seu principal trajeto a rota casa-trabalho. De modo geral, a maioria das mulheres, devido a construção histórica de seu papel social, encarrega-se do cuidado dos filhos, do lar e, no passado recente, também tem desempenhado outras atividades profissionais, dada a sua incorporação ao mercado de trabalho. Por essa razão, os seus deslocamentos diários poderiam configurar-se como “casa-trabalho-escola-mercado-costureira-serviços informais e vários tipos de comércios”. Ao tomar como base esses trajetos, somos levados a pensar que as mulheres passam a maior parte do tempo se deslocando de um lugar a outro em comparação ao homem.

A segregação social por classe, no tocante a mobilidade urbana, tem sido documentada em inúmeros estudos que mostram como as classes populares foram excluídas dos planos de mobilidade nas cidades da América Latina. Há estudos que apresentam informações sobre essa segregação por classe, gerando enorme desigualdade social, como são o “Espaço Intra-urbano no Brasil” (2001), de Flavio Villaça, e “Mobilidade na cidade de São Paulo” (2011), por Danielle Klintowitz e Raquel Rolnik. No entanto, são poucos os estudos que tratam da segregação por gênero, enfatizando a mobilidade de mulheres que vivem em situação de pobreza na América Latina. Acredita-se, nesta pesquisa, que as

mulheres enfrentam segregação em função de sua condição econômica e de gênero.

A presente pesquisa tem como objetivo principal descrever como se estrutura a mobilidade de mulheres que vivem em situações de pobreza, a partir da narrativa das mulheres da comunidade do Coque, em Recife, Pernambuco. Esta pesquisa iniciou-se com duas hipóteses: a primeira era de que as mulheres tinham como principais destinos nos seus deslocamentos a rota casa-trabalho-escola-comércio informal-mercados etc. Esta hipótese já foi refutada no início da pesquisa de campo. Nossa segunda hipótese, ainda em análise, é a de que a mobilidade de mulheres de classes populares se caracteriza por segregação por classe e por gênero, tendo em vista a revisão teórica de pesquisas nas ciências sociais que temos feito e que, por sua vez, já vem denunciando e caracterizando esta segregação e exclusão da mulher em outras esferas sociais. Autoras como Liliana Suarez Nava, Rita Sesgato, Maria Lugones, Alba Carosio, Silvia Rivera Cusicanqui, Suely Carneiro, Marcela Lagarde, Julieta Paredes, entre outras pesquisadoras atuais latino-americanas, têm denunciado e mostrado nos seus trabalhos, na última década, distintas formas de exclusão da mulher através de processos pós-coloniais onde se interceptam raça/etnia, classe e gênero, representados em estruturas de violência e discriminação. Portanto, baseadas nestas autoras foi que surgiu nossa segunda hipótese, a de que as mulheres também poderiam estar segregadas, por seu gênero, do planejamento urbano, principalmente a mulher pobre.

No ano 2010, foram constatados 4,465 feminicídios no Brasil. A maioria das vítimas viviam em situação de pobreza. Este registro foi feito no Mapa da violência de 2012. Neste mesmo mapa, numa amostra internacional feita em 87 países, o Brasil ocupou o sétimo lugar em países com maior índice de feminicídios, perdendo apenas para El Salvador, Trinidad e Tobago, Guatemala, Rússia, Colômbia e Belize. No mês de março de 2015 foi aprovado no Brasil a Lei de feminicídios, que reconhece o homicídio qualificado ou assassinato de mulheres em razão do seu gênero. Dados como este também contribuem para a segunda hipótese desta pesquisa.

2. As hipóteses dentro da pesquisa de campo

Nossa primeira aproximação para refletir sobre a diferença da mobilidade entre homens e mulheres surgiu ao revisar o projeto piloto sobre gênero e planejamento urbano surgido em Viena, na Áustria. Em 1999, o governo desta cidade realizou uma pesquisa, com base em entrevistas, que coletou dados

sobre a frequência e a razão do uso do transporte público ou privado dos seus habitantes. Esta pesquisa constatou que os homens utilizavam o carro ou transporte público duas vezes por dia. No caso das mulheres, estas representaram um padrão de deslocamento mais complexo e variado. O artigo de Clare Foram (2013), *How to design a city for women*, relata que as mulheres vienenses entrevistadas utilizam várias formas de deslocamento e infraestrutura de transporte como as calçadas, rotas de ônibus, linhas de metrô e o carro.

As mulheres tinham um padrão de mobilidade muito mais variado. Elas escreveram coisas como: “Eu levo meus filhos para o médico algumas manhãs, depois eu levo eles para a escola antes de ir para o trabalho. Depois de tudo isso, eu ajudo minha mãe para comprar coisas no supermercado e trago meus filhos de volta para casa no metrô” (FORAM, 2013).

Esta primeira aproximação sobre a diferença de mobilidade entre homens e mulheres abordada a partir deste estudo em uma cidade europeia, onde se sugeria que o homem tem como principal deslocamento o trajeto casa-trabalho, e a mulher o trajeto casa-trabalho-escola-médico-comércio nos levou à nossa primeira hipótese: supor que esses mesmos deslocamentos poderiam acontecer no caso das mulheres latino-americanas. No entanto, desde as primeiras entrevistas, as mulheres do Coque revelaram uma realidade completamente distinta. Quando interpeladas sobre os lugares que frequentavam, a resposta de uma das entrevistadas foi a seguinte:

Minha filha, costureira nós não tem. Comprar roupinha barata na cidade. Dentista a gente não tem, que eu estou procurando um dentista e não consigo e não tem posto. Tem um posto, sim, mas não tem médico. Doida pra fazer, pra arrancar meus dentes, nós não temos médico certo. Quando vem um médico, num instante sai. Essa semana mesmo, eu fui pro médico e o médico foi, pediu demissão. Ai saiu, não temos médicos não. Tem de 3 em 3 meses. De 3 em 3 meses nós temos médicos porque ele marca o controle. Que eles, que nós tem médico. Ai passam 2,3 meses e vão se embora. Porque paga pouco, a prefeitura paga pouco, e eles não querem trabalhar de graça. Não tiro a razão deles, não. Eles estão mais do que certos. Que você trabalhar só por boniteza, não (Diarista, 55 anos, Coque, 11 de Maio de 2014).

Na hora de perguntar sobre as visitas a supermercados e abastecimentos de produtos para o lar, a resposta foi diferente daquelas experiências dadas em

Viena. Sem recursos financeiros, uma entrevistada relata que seus deslocamentos se estruturam desta forma: “passava fome, ia pra maré, ia pra feira, pegar restos de feira”. Esta mesma entrevistada relata, posteriormente, que um dia suas péssimas condições de vida a fizeram querer tirar a própria vida. Seus três filhos chegaram a adoecer devido ao consumo de comida contaminada que ela trazia dos restos das feiras ou por causa da fome que a família vivenciava.

A ausência de recursos financeiros para algumas entrevistadas provoca mais que mobilidade, uma imobilidade urbana, pois existe um grupo de mulheres circunscritas ao espaço doméstico ou a percursos curtos dentro da comunidade por falta de ingressos que lhes permitam sair e conviver com o espaço urbano fora do bairro. Para o grupo de mulheres que trabalham fora da comunidade, os trajetos casa-trabalho são realizados em transporte coletivo, mas os trajetos a comércios informais são feitos a pé, o que torna difícil registrar esses movimentos nas pesquisas de origem e destino do transporte, ficando eles silenciados ou invisibilizados.

A maioria das entrevistadas disseram que fazem esses trajetos a pé devido ao custo da passagem do transporte. Quanto mais trajetos essas mulheres precisam fazer, mais gastam tempo, dinheiro e esforço físico em comparação com a população masculina.

As visitas às cadeias nos dias de domingo têm sido um percurso frequente nos registros coletados. A violência sexual diária, principalmente entre a população jovem, é bastante recorrente. E suspeita-se que a violência sexual no transporte público se agrava no caso das mulheres negras, uma vez que os relatos deste tipo de violência para este grupo de mulheres são consideravelmente mais cruéis que aqueles relatos feitos por mulheres com tonalidades de pele ou características físicas mais próximas à “branca”.

A desconstrução do sujeito ‘mulheres’ na pesquisa de campo criou vários cenários e várias formas de ser mulher com mobilidades distintas, conforme as características de raça, faixa etária e formas de renda, ainda que todas estejam, no caso desta pesquisa, em situação de pobreza. A mobilidade registrada se diferencia para mulheres diaristas ou empregadas domésticas, donas de casa, trabalhadoras do comércio informal (vendedoras de rua), prostitutas, traficantes, mulheres travestis, jovens, idosas, gestantes e crianças. Esta complexidade nos leva a vários cenários do que significa ser mulher na cidade, mais especificamente em uma favela brasileira e a mobilidade que se traduz de acordo com estas características. A complexidade do real nos leva a convidar futuros estudos focalizados nestas distintas formas de cidadania e de se relacionar com o espaço urbano.

3. A introdução da História Oral como metodologia de pesquisa

A história oficial do mundo, aquela que durante muito tempo preconizou o relato escrito, não tem sido outra que a história dos vencedores cujas memórias mereceram ser immortalizadas (BENJAMIN, 1987 p.225). Os espaços urbanos e as sociedades que os produzem estão biologicamente conformadas por homens e mulheres, mas quais atores ou sujeitos sociais têm tido primazia na construção da cidade? Para Marx e Engels, a ideologia da classe dominante é a ideologia dominante do conjunto da sociedade. As ideias dominantes, em qualquer época, não têm sido mais que as ideias da classe dominante. Nas palavras dos autores: “cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade (...) ou a dar a seus pensamentos a forma de universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (MARX; ENGELS s.d., p. 57). Em vista disso, indagamo-nos: Quais as classes e os gêneros dominantes? A antropóloga mexicana Marcela Lagarde sugere que, historicamente, “foram os homens, suas instituições e seus intelectuais que dominam, elaborando inclusive uma identidade simbólica das mulheres” (LAGARDE, 2005). No curso da história sempre poderemos observar a mulher subordinada ao homem. Ela não tem história, nem passado, pois os registros escolhidos que resgatam a memória do mundo ressaltam aqueles dos homens, especificamente dos poderosos e vencedores.

O conceito de gênero, por sua vez, é instigante e desafiador, pois na atualidade foram identificadas quatorze categorias identitárias a partir das quais um ser humano pode se reconhecer (LUCENA, 2015, pag. 252). A mulher, vista desde um conceito amplo e sem detalhar suas escolhas sexuais e/ou afetivas, classe, raça/etnia e contexto histórico particular, tem sido subordinada e inferiorizada ao longo da história. As conquistas das mulheres como grupo social para alcançar reconhecimento e participação dentro das sociedades ocidentais acontecem apenas desde o século passado. Se a história do mundo, e a produção acadêmica de muitos e muitas autoras tem denunciado a exclusão da mulher em várias esferas sociais, nós acreditamos que com o espaço urbano não deve ser diferente.

A primeira tentativa de criar um método de pesquisa a partir do uso de relatos foi entender que precisaríamos de entrevistas “semi-estruturadas” para posteriormente fazer uma reflexão crítica diante do fenômeno registrado. A familiaridade com a História Oral no início deste processo era nula, mas o primeiro

registro da pesquisa de campo deixou claro que existiam outros fenômenos e fatores que influenciavam a realidade que se estava tentando compreender. Entendemos, primeiramente, que nossa hipótese estava diretamente relacionada à nossa própria realidade particular, onde nossa classe social e posicionamento no mundo desencadeou a universalização do sujeito mulheres de acordo com o que nos era familiar: as mulheres da nossa classe social e da nossa realidade imediata. Apesar de levar alguns anos teorizando sobre a luta de classes, havíamos reproduzido, de forma inconsciente, uma universalização do sujeito onde a classe dominante se coloca como a realidade de todas as pessoas que conformam uma sociedade.

A construção de um método de pesquisa e a escolha de metodologias adequadas para o estudo só foi possível a partir do trabalho de campo simultâneo a leituras que ajudaram a interpretar os desafios que estávamos enfrentando e ainda persistem. No meu caso, em uma das primeiras entrevistas reparei que conceitos específicos como iluminação ou alagamento, ou conceitos tais como medo e segurança, tinham um significado completamente distinto para mim, pesquisadora branca, estrangeira e moradora da cidade formal, que para uma mulher do Coque, que vive dentro da informalidade e da precariedade de infraestrutura urbana. Foi durante esta experiência que refletimos que a produção de significados através do uso da linguagem é necessária, e não se pode trabalhar apenas com significado semântico (SKINNER, 1996, *apud* em PARADA, 2008, p. 23). As palavras deixaram de ser palavras e algumas se tornaram conceitos. O discurso precisou ser interpretado e contextualizado de acordo com as realidades físicas e sociais das entrevistadas, pois finalmente o discurso estrutura uma cultura e atribui significados.

4. Desafios da metodologia

O primeiro desafio encarado por esta pesquisa foi a tentativa de levar o tema de gênero para a área de Desenvolvimento Urbano. A pouca familiaridade com o tema dentro da formação em Arquitetura e Urbanismo dificulta introduzir estes discursos que ocasionalmente causam uma rejeição para o tema e criam uma relação direta destes tipos de trabalho para as Ciências Sociais. Foram necessários vários mergulhos, revisões teóricas e cursos sobre gênero desde a perspectiva do Serviço Social, Antropologia, Sociologia, História e Feminismos latino-americanos para criar fundamentos teóricos e defender a pertinência desta pesquisa em áreas relacionadas ao planejamento urbano. Ressalte-se o

fato de que a aceitação deste tema torna-se ainda mais difícil quando se procura relacionar gênero e pobreza.

Outro desafio é o trabalho com o subalterno, com base na história oral, que pode levar à romantização e interpretação de seu discurso como “a verdade do povo”. Verena Alberti (2008) relata isso como um dos equívocos nos inícios da história oral, onde esta “verdade” representa uma ilusão quando a entrevista, em lugar de ser uma fonte, se torna uma suposta “revelação do real”. Alberti coloca como um equívoco o fato de considerar uma entrevista como “História”, pois o relato não é mais do que uma fonte que precisa de análise e interpretação. (Alberti, 2008 p. 158). Donna Haraway, no seu artigo sobre saberes localizados, também coloca como risco esta romantização do discurso dos “menos favorecidos”:

Há um sério perigo em se romantizar e/ou apropriar a visão dos menos poderosos ao mesmo tempo que se alega ver desde a sua posição. Ter uma visão de baixo não é algo problemático ou que se aprenda facilmente; mesmo que “nós” “naturalmente” habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação; isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica (Haraway, 1995, p. 23).

O risco de romantizar o relato do subalterno também pode vir acompanhado de uma visão polarizada do poder e da criação de binômios universalizantes tais como homem/mulher, rico/pobre, negro/branco que podem colocar as relações de poder como estáticas e fazer uma leitura linear sobre a relação oprimido e opressor. Marilena Chauí (1985) sugere que nestas relações de poder entre homem e mulher, a mulher também é um sujeito, dominado, não autônomo, mas é um sujeito que forma parte desta estrutura de relação. Por outro lado, Foucault (2001) desafia uma “falsa ideia” sobre o poder visto como um elemento estático:

O poder, isto não existe. Eu quero dizer isto: a ideia que há, um lugar qualquer, ou emanado de um ponto qualquer, algo que é um poder, parece-me descansar sobre uma análise falsificada, e que, em todo caso, não se dar conta de um número considerável de fenômenos (FOUCAULT, 2001, p. 302).

Por outro lado, fazendo uma revisão em bibliografias sobre feminismos latino- americanos e de-colonial constatamos que as teorias destes movimentos apontam que as mulheres brancas “academizadas” na América Latina criam reflexões dentro de discursos universalizantes baseados nas experiências e necessidades que estas mulheres, de primeiro mundo, têm estabelecido como perspectivas generalizadas das relações de gênero, tornando exótico ou silenciando aquelas mulheres que experimentam a subordinação marcada pela raça/etnia, classe e/ou orientação afetiva. De forma alguma se pode deslegitimar o esforço acadêmico em problematizar as relações de gênero com o fenômeno da pobreza; embora seja necessário mencionar que dentro desta produção de conhecimento possa existir processos civilizatórios herdados de uma realidade histórica colonial.

Para Maria Lugones (2010), muitos dos trabalhos produzidos sobre a mulher do Terceiro Mundo assumem que a categoria “mulher” é construída e essencialmente homogênea, independente das categorias de raça/etnia e classe, o que implica num conceito de gênero fundamentado pela diferença sexual.

Estas categorias de colonização discursiva tendem a construir a mulher do Terceiro Mundo como: circunscrita ao espaço doméstico, vítima, ignorante, pobre, atada à tradição, tornada no *alter ego* da acadêmica feminista que é liberal, toma suas próprias decisões, tem controle sobre seu corpo e sua sexualidade, é educada e moderna (Hernandez, 2008).

Todos estes posicionamentos que criam interpretações sobre as relações de poder circunscritas a mulheres que vivem em pobreza, e o trabalho com o registro da história do subalterno nos levaram a concluir que, para a análise de uma realidade específica, é necessário considerar todos os fatores possíveis que expliquem um fenômeno que quase nunca está conformado por um binômio ou uma realidade polarizada. A interpretação das narrativas das mulheres do Coque quanto as interpretações de acadêmicos(as) sobre o fenômeno a estudar estão condicionadas a realidades históricas específicas e o posicionamento particular dos sujeitos nas suas hierarquias social, econômica e política do seu entorno. Como afirma R. Kosseleck (1988): “Toda linguagem das narrativas está historicamente condicionada, e toda história é linguisticamente condicionada”.

Ao narrar histórias, experiências, alegrias, tristezas, e conflitos internos quanto externos das mulheres do Coque, nos permitimos conhecer experiências silenciadas e questionar os mecanismos ideológicos sobre a seleção de

registros e acontecimentos que têm silenciado ou tem representado estas realidades de forma distorcida. Desta forma, decidimos usar a História Oral, e a História Cultural, como método que questiona a historiografia tradicional e se preocupa com a biografia das pessoas, como sujeitos presentes e invisibilizados em grandes acontecimentos históricos, muitas vezes conformadas por populações pobres que têm permanecido escondidas dentro dos registros que resgam a história do mundo. Por outro lado, reconhecemos a necessidade da interpretação de discurso como um exercício complexo na construção de conhecimento a partir destas narrativas. Este estudo pretende refletir e reconhecer, no discurso, pequenos fragmentos de uma subjetividade coletiva. Como coloca Alicia Lindon (2006), “no discurso aparecem rastros - quase sempre dispersos, encapsulados, codificados - destas formas de vincular-se com o espaço, que tentamos reconstruir através da interpretação” (Lindon, 2006, p.14). Finalmente nossa futura reflexão sobre este trabalho não tenta criar verdades absolutas, senão mais uma interpretação e o início de uma reflexão sobre a realidade de um fenômeno pouco registrado.

O mundo em que vivemos é diverso e complexo, não é um mundo com realidade nem conhecimento universal. As realidades particulares da América Latina são complexas e heterogêneas. Este trabalho é também um convite para mergulhar e registrar as distintas faces e representações do real em América Latina. Há histórias, saberes, conhecimentos e realidades que ainda não têm palavras (aquelas legitimadas em nossas sociedades) que registrem estas experiências. Este estudo é uma tentativa de direcionar a palavra e o conhecimento para os grupos oprimidos. Se trata de legitimar e registrar uma comunicação oral ainda não reconhecida.

Bibliografia

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: História dentro da História. In: PINSKY, Carla. **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas** – Vol. 1, São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1987.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: Várias autoras, **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, nº 4, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985, pp.25-62

FOCAULT, Michel. **Ditsetécrits**. Edição Établie sous la direction de Daniel Defertet François Ewald. Collaboration de Jaques Lagrange, Vol. I et II. Paris. Quarto Gallimard, 2001.

FORAM, Clere. City Lab. **Howto design a city for women**[online]. 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados. **Cadernos Pagu (5)**, pp. 07-41, 1995.

HARVEY, David. **Social Justice and the City**. London, Edward Arnold, 1973.

HIERNAUX, D. ¿Identidadesmóviles o movilidad sin identidad?**Revista de geografía Norte Grande**, Santiago, n. 34, pp. 5-17, dez. 2005.

HERNANDEZ, Rosalva. *De feminismos y Poscolonialismos: reflexiones desde elSur del Rio Bravo*. Em **Decolonizando el Feminismo: Teorias y prácticas**. Cátedra, Enero, 2008.

KOSELLECK, R. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Jandei-ro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

JIRON, M. Paola. Implicancias de género en lasexperiencias de movilidadcotidia-naurbana.**Revistavenezolana de estudios de la mujer**, Caracas, v. 12, n. 19, 2007.

LAGARDE, Marcela. **Los Cautiverios de las Mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

LINDON, Alicia. Territorialidad y Género: unaaproximacióndesde la subjetivida-despacial. **Cuadernos A. Temas de Innovación Social**, Ciudad de México, n.19, pp. 13-32, 2006.

LUCENA, Maria de Fátima Gomes de; GOUVEIA, M. A. L. Tráfico de Pessoas e Violências: algumas considerações sobre vulnerabilidade social, gênero e migração não documentada do Brasil para a Europa na contemporaneidade. In: Sarita Amaro. (Org.). **Dicionário Crítico de Serviço Social**. 1ed. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2015, p. 244-266.

LUGONES, Maria. *Haciaun Feminismo descolonial*. Revista Hipathya, Vol. 25, No. 4, Otoño, 2010.

MARTINEZ, Amanda. Movilidad urbana y planeación de la ciudad: una visión de género. **Revista Multiplica**. Guadalajara, no. 73. Junio, 2012.

MARTINEZ, Amanda. Construção Social da Segregação. **Revista Continente**. Recife, ano XIII, no. 153. Setembro, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo, Presença e Martins Fontes. 2 v. s. d.

SKINNER, Quentin. As fundações do pensamento político moderno. In: PARADA, Mauricio. **Facismos: conceitos e experiencias**. Rio de Janeiro, 2008.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço Intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Nobel, 2001.

WASELFISZ, Júlio. **Mapa da Violência 2012**. FLACSO BRASIL [online], 2012.

“MINHA MÃE ME CRIOU E ME EDUCOU, MAS O MEU PAI ME ENSINOU A VIVER”: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO

Anderson Ferrari¹

Nathalye Nallon Machado²

Disposta a pensar a situação da Educação no Brasil, Marisa Vorraber Costa (2003) se propôs a entrevistar um conjunto de professores e professoras interessados em discutir e problematizar este campo do conhecimento. Sua abordagem partiu de uma questão, a saber: “a escola tem futuro?” Este é um instigante questionamento que também nos provoca e mobiliza a pensar nossas implicações no projeto de escola em que estamos atuando, reproduzindo ou modificando. Alfredo Veiga Neto é um dos entrevistados que responde:

Sim, penso que a escola tem futuro. Depois de tudo que conversamos aqui, não tenho dúvida de que temos que pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode ser ressignificar. Pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser. Pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. (2003, p. 125).

Uma resposta que queremos tomar como inspiração para discutir o lugar das relações de gênero nas escolas. Somos professores que há tempos estamos trabalhando com as questões que dizem da constituição de sujeitos, sobretudo no papel das escolas nesses processos de subjetivação. Neste sentido, também apostamos no poder e desafio da escola em se repensar, em colocar sob suspeita as suas práticas e concepções e, principalmente, na força de suas

1 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

possibilidades e ressignificações, como aponta Veiga Neto. Portanto, este artigo está construído em torno dessas possibilidades, tendo como foco a análise de um diálogo estabelecido em sala de aula entre professores e alunos a respeito das relações de gênero, para pensar como a escola pode se constituir como lugar de questionamento daquilo que sou.

O diálogo a que vamos tomar como fio condutor da análise surgiu em uma aula de História em que a professora propôs discutir o lugar da mulher no século XIX. Para isso ela preparou uma aula em que quatro mulheres seriam trazidas para o conhecimento dos alunos. Quatro mulheres que desempenharam papéis distintos, o que nos aproxima das discussões das teóricas de gênero (Louro, 1997; Scott, 1995) que negam a existência de uma essência feminina, chamando atenção para o caráter de construção discursiva, histórica e cultural do ser mulher, que nos impossibilita falar de mulher no singular para assumir esta categoria de análise no plural. A proposta em si trazia um deslocamento importante para as relações de gênero e para o campo da História. Comumente nossa história é contada pelos homens e são eles que estão no centro dela, de maneira que as mulheres são renegadas ao silêncio e à invisibilidade. Em se tratando da História do Brasil no século XIX, a concentração fica em torno do segundo reinado (1840-1889) e na figura central de D. Pedro II. As mulheres não são discutidas nas salas de aula.

A aula de História proposta ocorreria em uma turma de oitavo ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, com alunos e alunas com idade entre 13 e 15 anos. Adolescentes agitados, empolgados, interessados nas relações afetivas que têm a escola como local de excitação, conquista, negociação e confronto dos gêneros e no interior dos gêneros. A professora então elegeu a princesa Teresa Cristina, esposa de D. Pedro II, as princesas Isabel e Leopoldina, filhas dos reis e a condessa de Barral, responsável pela educação das filhas e apresentada pela professora como amante de D. Pedro II. Feitas essas apresentações, a professora iniciou o trabalho enfatizando a impossibilidade de falar de um único modelo de mulher no século XIX.

Adotando o repertório didático de apresentar cada uma delas em separado, a professora foi fazendo uma biografia de cada uma delas e levantando as possibilidades que estavam postas para a mulher naquele período histórico. Num dado momento em que fez uma vinculação entre a Princesa Teresa Cristina, a educação das filhas e a condessa de Barral a professora expressou sua indignação quanto a impossibilidade da mãe educar suas filhas, o que gerou a necessidade de trazer da Europa uma mulher que seria responsável por esta

função. Querendo demonstrar este descompasso com os dias de hoje a professora questionou os alunos e alunas sobre quem era responsável pela educação deles e delas atualmente, o que um menino respondeu: *“minha mãe me criou e me educou, mas o meu pai me ensinou a viver. Meu pai que me leva para rua, que me ensina a jogar bola, a pegar mulher. Meu pai que me ensinou a ser homem”*.

É essa frase e o que foi estabelecido em seguida que queremos problematizar no sentido apontado por Marshall, ou seja, dar um passo atrás para transformar em problema de investigação o que não nos chama atenção, colocar em investigação nossas formas de pensar e de agir. A perspectiva da problematização é uma forma de análise foucaultiana, interessada em pensar as condições de emergência dos discursos e como somos resultados deles. Trazer esta fala do aluno é assumir que somos seres discursivos e resultados de saberes e poderes que nos constituem e que dizem de processos educativos. Nesta linha de condução, podemos dizer que três palavras aparecem com força nesta relação entre gênero, educação e sujeitos: criar, educar e ensinar. São esses dois jogos de palavras, que mais do que palavras, são exercícios de saber-poder que queremos tomar como ponto de análise.

Gênero, Educação e Sujeitos

A questão trazida pela professora de História para discutir a posição ocupada pelas mulheres no século XIX, muito dizia da desigualdade existente entre homens e mulheres daquela época. No entanto, ao propor discutir o século XIX a professora fez uma escolha didática de olhar para o passado a partir do tempo presente. A ideia da professora era fazer alunos e alunas a pensarem como e quem é responsável por sua educação hoje em dia, estabelecendo rupturas e continuidades entre aquele período histórico e o nosso. Ao falar do presente, o menino traz relações que estão organizando nossas relações de gênero há muito tempo, que são de outro tempo, que nos aproxima do século XIX: *“minha mãe me criou e me educou, mas o meu pai me ensinou a viver. Meu pai que me leva para rua, que me ensina a jogar bola, a pegar mulher. Meu pai que me ensinou a ser homem”*.

Podemos dizer que no que diz respeito à educação escolar há uma ruptura com o século XIX visto que diferente do que aconteceu com as princesas, é a mãe do aluno que o educa. Podemos pensar também que há um atravessamento entre gênero e classe. É possível dizer que o grosso da população brasileira no

século XIX também não traziam educadoras da Europa e que a educação dos filhos e filhas ficava a cargo das próprias mães, diferente das princesas pertencentes à outra classe social. Se há ruptura neste sentido, há continuidades no que diz respeito às funções destinadas ao pai e mãe e, portanto, que construíam os gêneros e as relações entre eles e no interior deles. À mãe cabia as funções destinadas ao interior da casa, assim como diz o menino: *“minha mãe me criou e me educou”*. Ao pai estavam destinadas as ações fora da casa, no domínio do espaço público: *“Meu pai que me leva para rua, que me ensina a jogar bola, a pegar mulher”*. O ser homem e o ser mulher estão divididos entre o que é o espaço privado e o que o espaço público.

Quando o andamento da aula caminhou para o estabelecimento de relações entre o passado e a atualidade, expressa pelas perguntas sobre o papel da mulher na educação dos filhos, foi possível perceber questões importantes sobre as maneiras pelas quais alguns adolescentes tem atentado para as formas de ser homem e mulher, presentes em suas famílias. Neste sentido, acrescentando mais uma informação sobre esta distribuições de funções e exercício de construção dos gêneros nas famílias, o mesmo menino acrescenta: *“minha irmã ficou em casa até os 20 anos e o meu irmão saía direto. Meu pai não deixava ela sair e o meu irmão podia sair a vontade e voltar a hora que queria. Mas eu acho que o meu pai está certo”*. Essas ações dizem da ação educativa dos sujeitos a partir dos gêneros. Educação é algo que acontece para além das escolas, de maneira que outros espaços também são educativos porque nos educam a ser o que somos. Como nos lembra Guacira Louro (1997), este processo de educação dos sujeitos vai criando as diferenças entre o que é ser menino e o que é ser menina. É um processo de fabricação dos sujeitos generificados que é muito sutil e por isso, muito eficaz, porque diz de uma certa continuidade imperceptível. Estes fatores nos leva a ficar atentos para aquilo que acontece nas práticas cotidianas e que não nos chama mais atenção. *“São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiância. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”*. (LOURO, 1997, p. 63).

A resposta do aluno, que dizia: *“minha mãe me criou e me educou, mas o meu pai me ensinou a viver”* nos remete para problematizações importantes acerca do entendimento dos papéis masculino e feminino. Quando é definida nas relações familiares a função de criar e educar para a mulher, de certa forma somos direcionados a entender que noções de cuidado, sobrevivência, higiene,

entre outros aspectos reservados ao âmbito privado da educação dos filhos pertencem a quem não deve se atrever a “ensinar a viver”. Há uma identidade que se constrói, que se delinea com contornos visíveis de forças de poder. Pensando sobre esta questão, o texto de Stuart Hall “Quem precisa da identidade?”, possibilita uma reflexão interessante acerca das identidades. Ele diz:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem somos nós” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos” (HALL, 1996, p. 108-9)

A mulher que foi produzida a partir do discurso do adolescente revela sobre estruturas fortes e rígidas que culturalmente nos mostrou silenciamentos e desqualificação das mulheres em uma forma eficiente de manutenção do poder masculino. E como a escola, ao se deparar com um discurso que evidencia essa estrutura, elabora suas estratégias de ação, considerando que uma de suas funções é justamente problematizar as formas de exclusão a que muitas minorias foram submetidas?

Quando somos colocados diante de tal questão, é inevitável pensar sobre gêneros. E, para a escola, ainda nos dias de hoje, talvez seja uma consideração importante, ou porque não dizer desafiadora, considerar que gênero é construção. E, sendo construção, engloba elementos da cultura e da história. Ao assumir esta postura, a escola se distanciaria de determinismos biológicos e caminharía em direção a entendimentos mais plurais e diversos acerca das formas de ser e viver. Ressaltamos que ainda hoje se faz necessário um repensar de posturas e práticas, uma vez que ainda hoje somos confrontados com falas que limitam as mulheres a papéis secundários na organização da vida social e também nas estruturas familiares. Desnaturalizar o destino feminino de ser mãe que educa e cria, ou seja, que permite a perpetuação da espécie, que garante a alimentação e a sua saúde de sua cria, é libertar a mulher de um destino traçado que impede a plenitude de sua existência. A escola não deveria se omitir diante desse fato.

Estamos falando de educação e de educação escolar formal, que no seu entendimento mais amplo deveria primar pelas liberdades de ser, de se aventurar e se permitir. E, ao falarmos dessa concepção de educação e conseqüentemente de escola e suas práticas pedagógicas, queremos dar destaque à construção das subjetividades, que, nesse ambiente de constante disputa, são atravessadas por muitos silenciamentos. A escola tradicionalmente tem mostrado ser um lugar de marcações rígidas de poder, mantidas por forças que permitem a alguns falar e a outros, permanecer calados. Das mulheres, principalmente, esperava-se o silêncio. E quando falamos em silêncio, não estamos nos referindo unicamente à ausência de som, mas sim de uma ausência intensa de escuta ao que é dito. E quando colocamos estes aspectos em cena nas salas de aula, estamos trabalhando com um sentido de educação que vai para além da educação formal, mas diz do investimento em outros tipos de sujeitos, que meninos e meninas possam pensar e ser diferentes do que são. E, se o menino é capaz de trazer frases e, mais do que frases, formas de pensar que o constitui ele também pode ser capaz de colocar esse pensamento em suspeita. E esse parece ser o papel da escola e da História, ou seja, construir nos alunos e alunas uma história do pensamento para que entendam que os nossos pensamentos são construções.

Voltemos, pois, à nossa provocação inicial *“minha mãe me criou e educou, meu pai me ensinou a viver”* e o quanto ela nos remete para questões relativas ao público e ao privado, ao falar e ao ouvir, ao dizer e ser escutado. Zaine Simas Mattos, em seu texto *“Bárbara não vá criar confusão: silêncios e silenciamentos nas relações de gênero”* nos apresenta uma reflexão pertinente à discussão que nos propusemos fazer. Nas palavras da autora:

Como os sujeitos são produzidos no discurso e pelos discursos, podem ser produzidos pelo silêncio. Assim podemos afirmar que as mulheres são capazes de elaborar novos discursos a partir dos silêncios, podem romper com os silêncios e podem também silenciar a partir da produção de novos discursos. A questão não é entender como se produzem os silêncios, mas desfazer redes discursivas que capturam, conformam e criam supostas identidades naturalizadas. (MATTOS, 2013, p.101).

As falas do menino não tiveram nenhum contraponto entre os colegas, nem entre os demais meninos e tampouco das meninas, o que nos incita supor que muitos dos adolescentes presentes naquela sala também concorde com o

que foi dito. Ou que pelo menos, este não era um pensamento absolutamente desconhecido deles e delas. Neste sentido, a ação educativa e o desafio desta aula estão em ultrapassar o diálogo com este aluno em especial e atingir a todos. Socializar a fala do aluno para a partir dela, saber e colocar em circulação outras formas de pensamento que possam advir dos demais alunos e alunas. Assim, essa cena construída na sala é indispensável para questionar não somente o que ensinamos (e ser capaz de introduzir a história das mulheres no ensino de História), mas também o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos e nossas alunas dão ao que dizemos, ao que propomos e ao que aprendem.

Trazer os demais alunos e alunas para a discussão é fazer com que apareça a diversidade que compõe cada gênero. Há uma concepção fortemente construída entre os gêneros, algo que constitui uma polarização entre meninos e meninas que esconde a pluralidade que está entre estes dois pólos. Isso causa um certo temor em se afastar da forma de masculinidade hegemônica, sob pena de ser classificado como “diferentes”, o que muitas vezes serve para acionar discursos de homossexualidades. Assumir a masculinidade hegemônica dá um certo poder e orgulho de se afirmar como homem. Não por acaso o menino fala com segurança, autoridade e utilizando de aspectos discursivos de autoridade – “o meu pai me ensinou a viver” – o ser homem se aprende com outro homem, o que é de conhecimento do senso comum e fornece autoridade ao ato de ensinar e aprender.

No entanto, existem diferentes possibilidades de ser homem, o que segundo Robert Connell (1995) constitui as “políticas de masculinidades”. Para o autor existem narrativas convencionais a respeito de como as masculinidades são construídas, o que nos leva a pensar por essas narrativas que “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens” (CONNELL, 1995, p. 190). Os meninos vão “aprendendo” tais condutas e sentimentos construídos como domínio da masculinidade hegemônica e assim se afastando do comportamento das mulheres. Este sentido de masculinidade se dá no afastamento do que é própria das meninas. Para falar do que ser homem e do aprendizado com o pai, o menino constrói um tipo de comportamento dos pais com a irmã, o que ele já incorporou como o “certo” para ação sobre as mulheres.

Mas o que o menino nos traz é apenas uma das histórias possíveis. Este talvez seja o perigo que Connell nos denuncia quando diz que “a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade

em geral". (1995, p.190). Tomando o pensamento de Connell como inspiração, podemos afirmar que o que temos aqui é uma representação do que ser homem que é a mais visível ou mais presente no senso comum, o que marca o que ser homem. Mas podemos dizer também que ela não é a única e que ela é construída em diálogo com outras masculinidades e feminilidades. As relações de gênero dizem deste processo educativo, passado no interior da cultura, da História, da ação de uns sobre outros, como um projeto de investimento tanto coletivo quanto individual, de maneira que estes sentidos estão continuamente se transformando, potencializando este sentido de educação e o papel das escolas e dos professores.

Criar, educar e ensinar – palavras em movimento

Ao longo deste texto, as palavras *criar*, *educar* e *ensinar* foram balizando as problematizações que fizemos. Por meio delas pudemos perceber entendimentos acerca das relações de gênero que fazem parte de uma parcela considerável de famílias que têm seus filhos e filhas como alunas e alunos nas instituições que nos são próximas. Tais palavras são parte do discurso e, como seres constituídos pelo discurso que somos, concordamos com Ferrarri (2011) na seguinte reflexão:

Dizer que somos constituídos na linguagem significa que vamos selecionando os termos que tornam as subjetividades legíveis ou ilegíveis, comemoradas ou silenciadas. Vamos chamando as pessoas por nomes. No entanto, a construção desses sujeitos depende não somente dos nomes que vamos chamando, mas também daqueles que nunca nomeamos. (FERRARI, 2011, p.103).

Pai, mãe, irmão e irmã são os sujeitos nomeados que nos são apresentados no texto a que nos propusemos discutir. Por meio da fala do jovem pertencente àquela família e ao nosso contexto escolar, foi possível perceber marcas profundas de divisão entre os gêneros, classificadas por verbos que muito nos permite pensar. *Criar, educar, ensinar*: são palavras em movimento que dizem de lugares específicos e muito definidos no contexto ocorrido na aula de História. Criar, educar e ensinar são distribuídos entre o que cabe ao homem como pai e o que cabe a mulher como mãe. Não por acaso o menino revela: “*minha mãe me criou e me educou, meu pai me ensinou a vive. Meu pai que me leva para rua, que me*

ensina a jogar bola, a pegar mulher". Parece que a função do pai de ensinar está no que se refere a "ser homem", demonstrando um entendimento de construção de gênero que se realiza no interior do gênero, mas também entre eles.

Dizer que há uma relação de gênero significa que estamos falando de uma relação que constitui sujeitos masculinos e femininos, tanto em "oposição" quanto em relação horizontal. Ao mesmo tempo em que o pai "ensinou a viver", a mãe "criou e educou". São atividades complementares que juntas formam o que é ser homem, neste encontro entre o que é própria da mãe e do pai. Ensinar a viver pode remeter a se constituir no mundo como homem, visto que a frase seguinte serve como desdobramento do que é entendido como viver: *"me leva para rua, que me ensina a jogar bola, a pegar mulher"*. Quais são as subjetividades que estão sendo comemoradas e quais estão sendo silenciadas? Há controle e poder na fala e no silêncio, no verbo e na ação. Pensemos junto com Tânia Navarro Swain (2009)

O desejo de poder e controle sobre os corpos, especialmente os das mulheres, encontra-se sempre além de seus próprios limites, muito aquém do umbral do respeito ou da simples compaixão. Essa violência do controle, da disciplina e do destino biológico afirma-se na produção da diferença de sexos, na implantação de referentes que erigem a vida conjugada no masculino mais importante que aquela soletrada no feminino. (SWAIN, 2009, p. 393).

Sendo a escola um espaço plural de convivência, aprendizagem e conflitos, como potencializar o olhar das estudantes e dos estudantes para desnaturalizar a tríade *criar, educar e ensinar* como atribuições femininas? Não há um caminho seguro a ser percorrido, principalmente porque estamos tratando de relações de poder há muito sedimentadas e reconhecidamente eficazes na manutenção de hierarquias. As resistências que foram e são construídas na tentativa de romper com a hegemonia masculina, nos aponta para a insistente demarcação desigual entre homens e mulheres.

Pensamos que a escola é um lugar privilegiado para trazer à tona este debate e concordamos com Guacira Lopes Louro (2014) quando ela diz:

A ambição pode "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões

sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias. (LOURO, 2014, p. 128).

Para encerrar queremos destacar que a escola é um lugar em que estas questões podem ser problematizadas, apostando em novas possibilidades de ser e de estar no mundo como homens e como mulheres, sobretudo nas relações estabelecidas entre eles.

Referências

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. Revista Educação & Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRARI, Anderson. Silêncios e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson e MARQUES, Luciana Pacheco (org.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. 15ª Edição. Petrópolis: Vozes. 2000.

LOURO, Guacira. Gênero, Sexualidade e Educação: Um perspectiva pós estruturalista. Petrópolis:Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Práticas educativas feministas: proposições e limites. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 114-145.

MATTOS, Zaine Simas. “Bárbara, não vá criar confusão”: silêncios e silenciamentos nas relações de gênero. In: MATTOS, Zaine Simas. *Diversidade sexual e de gênero na educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. P. 97-112.

SWAIN, Tânia Navarro. “Todo homem é mortal. Ora, as mulheres não são homens; logo, são imortais”. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENFERMEIRA(O)S DA REDE BÁSICA SOBRE A TRANSEXUALIDADE

Polliana Santos Ribeiro
pollyribeir@hotmail.com

Michelle Araújo Moreira
Universidade Estadual de Santa Cruz
michelleepedro@uol.com.br

Resumo: A transexualidade constitui uma discordância entre o sexo natural e o sexo social, o que pode resultar em sofrimento na vivência cotidiana de existir, necessitando de cuidados específicos do setor saúde, especialmente de enfermeira(o)s que possuem características indispensáveis para qualificar a assistência no formato terapêutico e empírico. Por isso, o estudo teve como objetivos: analisar e apreender as representações sociais de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade, e levantar o conhecimento de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, e exploratório centrado na Teoria das Representações Sociais, desenvolvido com enfermeira(o)s atuantes na rede básica do município de Ilhéus-BA. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas gravadas em aparelho digital, sendo posteriormente analisada pela técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin. Os resultados apontam para falhas no processo de formação da(o)s enfermeira(o)s e uma dificuldade no entendimento sobre a diversidade e gênero, gerando interferências no cuidado direto aos transexuais e esvaziamento desse público nos serviços de saúde. Além disso, há uma forte patologização do cuidado, associando-o as infecções sexualmente transmissíveis. Concluiu-se que, há uma necessidade de inserção de temáticas que envolvam gênero e diversidade sexual no processo de formação da(os)s enfermeira(o)s para o entendimento das reais necessidades do público transexual e extinção dos estigmas existentes.

Palavras-chave: transexualidade, gênero, enfermagem, diversidade sexual.

Introdução

A transexualidade é caracterizada pela divergência entre as características anatômicas e a identidade de gênero que cada sujeito se identifica. Essa distorção entre o corpo e o gênero em uma sociedade marcadamente binária e determinista, acarreta diversos conflitos para a(o)s transexuais, pois ao nascer, muitas são inseridas em convívios e ambientes ao qual não se identificam, mas que lhes foram atribuídos e impostos. Como consequência, sofrem pressões de vários grupos e permanecem estigmatizadas e a margem da sociedade (GALLI; VIEIRA, 2013 e ALMEIDA; MURTA, 2013).

Entendendo as múltiplas subjetividades a que a(o)s transexuais estão mergulhada(o)s, percebe-se uma necessidade urgente por ações e cuidados que considerem o psíquico, o físico, o social, o cultural, as interações interpessoais e os possíveis rearranjos familiares. Nesse contexto, a(o) transexual necessita de um cuidado abrangente ofertado por uma equipe multidisciplinar, especialmente da(o) enfermeira(o), muitas vezes, a cuidadora na linha de frente dos serviços de saúde públicos e privados brasileiros.

Convém destacar que, a(o) enfermeira(o) tem um papel fundamental nos níveis de atenção, a saber, o primário, o secundário e o terciário, promovendo uma assistência qualificada, humanizada. Essa profissional detém as competências e habilidades para levantar as reais necessidades da população e, dessa forma, tem condições de contribuir significativamente para um movimento de integralidade dentro da diversidade cultural e sexual (BACKES et al., 2012). A(o) enfermeira(o) possui características indispensáveis para desempenhar um cuidado holístico com ações que potencializam a qualidade da assistência no formato terapêutico e empírico.

Além disso, sabe-se que a construção do cuidado pela(o) enfermeira(o) se faz mediante o pertencimento ou empatia desta profissional com a(o)s usuária(o)s, levando em consideração questões econômicas, sexuais, educacionais, sociais e de gênero, principalmente quando se refere a(o)s transexuais (BACKES et al., 2012).

Contudo, as habilidades da(o) enfermeira(o) no atendimento à diversidade sexual, especialmente a(o) transexual, ocorre de maneira lenta e gradativa. Seu processo de formação centrado no modelo biomédico dificultou e ainda dificulta que se perceba a(o) transexual para além das características biológicas. Verifica-se um movimento gradativo da(o) enfermeira(o) para prestar um cuidado a(o) transexual livre de estigmas, preconceito e discriminação.

Para tanto, Santos, Shimizu e Hamann (2014), afirmam que é imprescindível analisar as representações sociais que a(o)s enfermeira(o)s possuem sobre a(o) transexual no intuito de contribuir para a melhoria das suas práticas profissionais.

Diante disso, surgiram as seguintes indagações: Quais as representações sociais de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade? Qual o conhecimento que a(o)s enfermeira(o)s possuem sobre a transexualidade?. Dessa forma, definiu-se como objetivo geral: Analisar as representações sociais de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade, e como objetivos específicos: levantar o conhecimento de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade e apreender as representações sociais de enfermeira(o)s da rede básica sobre a transexualidade.

Sendo assim, a relevância social e científica do estudo centra-se no aumento da visibilidade sobre a temática, maior entendimento por parte dos profissionais de enfermagem sobre a transexualidade e as reais necessidades de cuidado desse público, refletindo no rompimento dos preconceitos e evitando atos de discriminação. Quanto aos graduandos de enfermagem, possibilitará uma reflexão sobre a dimensão do cuidado dentro da diversidade sexual. Especificamente para a(o)s transexuais, a pesquisa permitirá que suas demandas sejam revistas dentro do processo de formação da equipe de saúde, especialmente para a(o)s enfermeira(o)s da rede básica.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, centrado na Teoria das Representações Sociais. Ressalta-se que, a pesquisa qualitativa oportuniza a formação de um vínculo entre o real e o sujeito, o objetivo e o subjetivo, atribuindo significados aos fenômenos. Assim, os dados foram registrados, analisados e ordenados sem interferência das pesquisadoras, utilizando técnicas padronizadas como entrevistas, de teor social, preocupando-se com as práticas e proporcionando uma nova visão do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ademais, o estudo descritivo proporciona a descrição de características ou fenômeno de uma determinada população. Estuda grupos e a associação entre variáveis, determinando a natureza dessas relações (GIL, 2002). O estudo exploratório permite prover mais informações sobre o assunto, delineando a temática com a identificação de objetivos e hipóteses, a fim de descobrir um novo olhar sobre o assunto (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto à teoria das representações sociais, percebe-se que o fenômeno ou objeto pode ser interpretado a luz da experiência grupal ou social (PEREIRA; FRANCO; BALDIN, 2011).

O estudo foi realizado no município de Ilhéus-Bahia, especificamente nos serviços de saúde, a seguir: Unidades de Saúde da Família (USF) Nossa Senhora da Vitória I, II e III, Unidades de Saúde da Família Teotônio Vilela I, II e III, Centro Social Urbano (CSU), UBS Banco da Vitória e CAE III.

O município supracitado conta com 25 USF, sendo 20 unidades na zona urbana (algumas em processo de reforma estrutural) e 5 na zona rural (todas sem funcionamento). Estas unidades são consideradas como referência para o atendimento integral à saúde e conta com um público diversificado em uma comunidade carente. Atua como campo de prática e aprendizado para vários cursos de nível médio e superior, assim como para aluna(o)s da graduação de Enfermagem e Medicina.

A escolha por esses cenários deu-se pela capacidade de autonomia, liderança e habilidade da(o) enfermeira(o) na assistência a todos os indivíduos, independentemente de gênero, classe, cor/etnia e geração. Além disso, o vínculo existente entre enfermeira(o)s, usuária(o)s, famílias e comunidade oportuniza que essa profissional elabore no seu cotidiano múltiplas representações sociais sobre a(o) transexual.

O estudo foi realizado com 14 enfermeira(o)s atuantes nas unidades acima referidas, respeitando os seguintes critérios de inclusão: aceitar participar voluntariamente da pesquisa após explicação da natureza da mesma e mediante assinatura de TCLE, ter no mínimo 1 ano de formação, ser concursada pelo município de Ilhéus, estar atuando há no mínimo seis meses no cenário da pesquisa e ter capacidade civil para responder às perguntas. Os critérios de exclusão foram: recusar-se a participar e/ou assinar o TCLE, estar em processo de adoecimento ou de licença do serviço por qualquer outro motivo, ser recém-contratada ou ter menos de 6 meses no cenário da pesquisa.

A pesquisa seguiu os aspectos éticos legais contidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que visa assegurar os direitos e deveres de participantes em pesquisa (BRASIL, 2012).

A coleta dos dados foi realizada mediante aplicação de entrevista semiestruturada com perfil sócio-demográfico e perguntas abertas, gravadas em aparelho de gravador portátil com fita. A aproximação prévia com as profissionais se deu após autorização dos responsáveis pelos respectivos serviços, pela explicação detalhada sobre a pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento

Livre Esclarecido (TCLE), além da submissão no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob número de CAAE 53177616.3.0000.5526, favorecendo a realização da pesquisa nas dependências das unidades ou nos seus respectivos domicílios, como preferiram, ficando livres para desistência a qualquer momento.

A análise dos dados foi feita, utilizando o método de Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin. Tal método caracteriza-se por um conjunto de instrumentos metodológicos, possibilitando análise de discursos nos seus diversos formatos, mesclando a objetividade com a subjetividade com um ideal polifuncional. Após a transcrição das entrevistas, foi feita uma leitura para organização e busca dos objetivos propostos com posterior interpretação do conteúdo, categorização e suporte teórico (BARDIN, 2011). As entrevistadas foram identificadas por prenomes escolhidos pelas mesmas.

Resultados e discussão

A formação da(o) enfermeira(o) no processo da diversidade sexual

O processo de formação da(o) enfermeira(o) constitui-se a partir de teorias filosóficas, da capacidade de liderança, da concepção de integralidade e do conhecimento técnico e científico que embasa suas práticas de cuidado de forma integral e singular, resultando em ações intervencionistas de prevenção e promoção da saúde para todos os públicos (BACKES et al., 2012). Nota-se nos discursos das depoentes uma grande lacuna no processo de formação no que se refere às discussões que envolvem diversidade sexual e gênero na época da graduação conforme falas a seguir:

[...] que eu me recorde, não! Só quando abordou a questão das doenças sexualmente transmissíveis. Quando se falava do grupo de risco que se abordava essa questão do homossexual ou da prostituta que tinham um risco maior de adoecer. Não necessariamente o transexual. Sobre gênero, eu não lembro na vida acadêmica de ter abordado esse assunto [...] **(Ninha)**.

[...] que eu me lembre, eu acho que não! Durante a minha formação, eu não me lembro de ter tido! [...] **(Adriana)**.

[...] nada. Não me recordo da gente ter tido. Depois, a aproximação que eu tive, foi na atenção básica, quando eu trabalhava. Isso

através de um curso do Centro de Referência em DST/AIDS. Então lá, eles tratam de uma gama de pacientes bem heterogêneos, principalmente pessoas homoafetivas. Pega muita gente que muitas vezes é transexual, travesti, gays, lésbicas. Então, na capacitação, a enfermeira fez um treinamento e abordou essas questões [...] **(Carlos)**.

[...] acho que na grade curricular daquele tempo a gente não trabalhou. Trabalhou mais ética, anatomia, fisiologia! Eu acho que só na ética profissional que a gente falou alguma coisa sobre isso! [...] **(Simone)**.

A falta de conhecimento sobre tais conteúdos devido as falhas no processo de formação, inviabilizam a efetivação do cuidado integral para a(o) transexual, a qual demanda atenção específica. Percebe-se que há uma distorção do conceito de gênero, momento em que as(os) profissionais correlacionam ao aspecto biológico de acordo com os recortes abaixo:

[...] sinceramente, ainda estou engessada nessa questão de gênero. Então, eu ainda vejo gênero da forma tradicional. Até por falta de uma atualização focada para enfermagem, no sentido da gente começar a aprender a trabalhar com diversidades [...] **(Geovana)**.

[...] gênero, eu entendo o homem e a mulher. Agora esse homem e essa mulher podem fazer a opção sexual diferente [...] **(Ninha)**.

[...] eu entendo isso se é feminino, se é masculino. Hoje em dia as pessoas escolhem. Para lei eu acho que não, é feminino e masculino mesmo. É isso, é o que a gente nasce! [...] **(Carla)**.

Percebe-se a dificuldade por parte da(o)s enfermeira(o)s no que diz respeito ao conceito de transexualidade, demonstrando uma inadequação no processo de formação mediante falas a seguir:

[...] transexualidade é essa questão de escolhas sexuais, não só a questão de ser masculino e feminino, mas a opção homem com mulher, mulher com mulher, homem com homem [...] **(Rosana)**.

[...] a transexualidade é a forma como a pessoa se enxerga! Ele pode ser um homem, mas ele se enxerga como mulher, ele pode ser uma mulher biologicamente e se enxergar como homem. Isso muda seus hábitos, costumes, aparência [...] **(Ninha)**.

[...] é uma opção sexual, a forma como a pessoa decide se relacionar com as pessoas, conviver, se vestir, andar, se reportar [...]
(Maria).

O cuidado da enfermagem deve manter seu olhar holístico dentro das outras áreas do saber e objetivar o estado de bem estar das pessoas, estudando seus comportamentos e suas inter-relações, tendo em vista o contexto de saúde ampliado, quer seja pelos fatores culturais até a sexualidade (BACKES et al., 2012).

O olhar atribuído ao público transexual permanece reduzido ao aspecto biológico, com olhar unilateral para as necessidades relacionadas ao significado da mudança de sexo:

[...] a gente vê de forma biológica. A gente vê um homem que tem todas as feições de mulher e as mulheres com características totalmente masculinizadas. Um homem que se vê como mulher e uma mulher que se vê como homem e querem mudar o sexo [...]
(Laura).

Em se tratando do público que compõe a diversidade sexual, a(o) enfermeira(o) deve colocar-se como protagonista no processo de cuidado, pois dentre as profissões da saúde, a enfermagem vem sendo aquela que discute temáticas de gênero e diversidade sexual ainda no seu processo de formação, porém ainda em pequenos espaços (SANTOS; SHIMIZU; HAMANN, 2014).

Ressalta-se que, na transexualidade, existe uma necessidade por assistência específica com orientação adequada e acompanhamento sistematizado pelos profissionais. Esses profissionais precisam qualificar-se e compreender as questões que envolvem a identidade sexual, o que não se evidenciou nos depoimentos a seguir:

[...] lésbica é opção. O transexual muda seu corpo. A lésbica não! A lésbica ou o gay é você gostar de alguém do mesmo sexo [...]
(Daniela).

[...] o homossexual na sua mente na sua cabeça lá, ele é homem, mas ele quer ser mulher, ele não mexeu com seus órgãos. Ele esconde o pênis, toma alguns hormônios errados para os seios crescerem, colocar bumbum, mais busto para ter uma aparência mais

de menina, cria cabelo, faz limpeza de pele, mas fisicamente ele tem um pênis, um órgão reprodutor masculino, próstata. A lésbica teria ovário, trompa, menstruação. Ela pode até inibir a menstruação com medicamentos, mas ela teria também fisicamente os aparelhos femininos e estaria induzindo de alguma forma que ele desaparecesse. Ai ela vai arrancar o útero, vai arrancar as trompas, os ovários, mas tem a vagina. Ai tem aquela tentativa de colocar o pênis. O travesti tem tudo, mas ele se libera, ele veste a roupa de menina, de mocinha como ele quiser lá. Transexual, acho que é aquela pessoa que faz a cirurgia [...] **(Simone)**.

A inexistência do conhecimento e entendimento que envolve a sexualidade resulta em atendimentos e abordagens equivocadas, causando esvaziamento desse público e marginalização nos serviços de saúde:

[...] contato com o transexual propriamente dito, biologicamente, alguém que tenha feito uma intervenção, alguma coisa assim, eu nunca tive [...] **(Laura)**.

[...] eu não me recorro de estar recebendo os transexuais, no caso as pessoas que fizeram a cirurgia, aqui dentro não! [...] **(Carlos)**.

[...] nunca tive nenhuma vivência, mas se chegasse aqui para uma consulta seria normal [...] **(Fernanda)**.

Dessa maneira, a(o) enfermeira(o) deve atuar no levantamento das reais necessidades dos transexuais nos três níveis de atenção, interligando as esferas que envolvem o biológico, o psíquico e o social (SANTOS et al., 2012).

Para tanto, a(o) enfermeira(o) deve valer-se da gama de conhecimento adquirida durante a sua formação para assistir aos transexuais desde a fase da infância até o processo de envelhecimento. Essa conectividade entre enfermeira(o)s e a(o)s transexuais torna-se imprescindível para o desenvolvimento de práticas de cuidado eficazes, considerando toda a complexidade que envolve esse modo de ser e viver (CARDOSO; FERRO, 2012).

A Transexualidade como modo de ser e viver

A transexualidade é composta por aspectos que envolvem a individualidade e a subjetividade de cada indivíduo, considerando as características biológicas e os marcadores sociais (ALMEIDA, 2012).

O conflito psíquico entre os caracteres sexuais advindos do nascimento e o pertencimento identitário de gênero ocasiona para esses indivíduos uma contínua sensação de desconforto e confronto com a sociedade. Cabe destacar que, o padrão social instituído centra-se na lógica da “heteronormatividade”, no qual o homem é aquele que nasce com pênis e mulher com vagina, destinos praticamente imutáveis (ALMEIDA; MURTA, 2013). A existência de padrões pautados em conceitos preconceituosos e centrando nas características biológicas atribui as transexuais o caráter de anormalidade, contribuindo para na não aceitação da sociedade e sofrimento psíquico:

[...] em relação ao lado profissional temos que aceitar a pessoa da forma como ela se determinou. Pelo lado profissional eu entendo assim: cada um tem seu livre arbítrio, sua vontade própria, sua concepção de como deve viver e encarar a vida. Não tenho estigma e receio a opção sexual de ninguém. Em relação ao lado pessoal e pela religião acredito que cada um tem que ter seu gênero determinado pela lei, pela vontade de Deus. Mas eu sei perfeitamente separar esses laços. Jamais vou condenar alguém por uma opção. Cada um é dono de si, dono da sua própria vida [...] **(Maria)**.

Percebe-se uma divergência no discurso da enfermeira, influenciado por padrões religiosos totalmente estigmatizados e preconceituosos.

Ademais, os indivíduos que não se identificam com esse modelo são considerados como doentes, ou sejam, pessoas com comportamentos desviantes, o que os colocam em posição marginalizada nos espaços sociais e reforçam a ideia patológica da sua condição de viver e ser (SILVA; OLIVEIRA, 2013):

[...] seria todo aquele ser humano, independente de sexo, que tem um conflito com sua identidade. Independente de ser homem ou mulher. Fisicamente ela tem as características de mulher, mas ela tem atitudes de homem, ela joga futebol, ela se veste como tal, ela age como tal, na sua cabeça ela é um homem. Apesar de sua anatomia e fisiologia mostrar ao contrário. Ela menstrua, tem TPM, tem seio, mas internamente tem um transtorno. Não seria um transtorno, seria uma dificuldade de aceitação não só dela de se aceitar, como da família, como da sociedade, como da profissional de saúde. A mesma coisa como se fosse no caso de homem. Tem

ejaculação, tem pênis, tem tudo, tem testículo, mas se vê com atitudes de mulher. Tem vontade de se pintar, depilar, vestir uma saia, vestir uma calcinha. Mas se você me perguntar de onde é o erro, eu não sei se é genético, se é de criação, é trauma [...] **(Simone)**.

Visualiza-se que, a transexualidade traz consigo diversos estigmas, tabus, preconceitos e questionamentos, principalmente aqueles que possuem influência religiosa, cultural e androcêntrica/patriarcal. Dessa forma, um(a) transexual vive imerso em vulnerabilidades decorrentes do processo de entendimento e construção a que os sujeitos encontram-se expostos, muitos dos quais, cercados por atos discriminatórios e desrespeitosos (BORDA, 2014; FREIRE et al., 2013). Nota-se uma forte relação de tal público com doenças sexualmente transmissíveis dentre outras infecto contagiosas:

[...] é um publico que sempre procura. Qualquer coisa a gente encaminha para o CTA também. A demanda aqui são DTS, queixas clínicas, planejamento e camisinha também. Não vejo que precisa ter um serviço específico, vejo de uma maneira integral. A gente atende desde a criança até o idoso, o transexual, a usuária de droga, a usuária de crack. A gente já viveu situações, não só de transexualidade, mas também com relação à família não aceitar doar sangue para família da pessoa [...] **(Larissa)**.

Tal situação acarreta um sofrimento psicológico aos transexuais que requerem cuidados específicos, para além das suas características biológicas, realizados pelas equipes multidisciplinares, especialmente pela(o)s enfermeira(o)s (GALLI ; VIEIRA, 2013).

Conclusões

Existem falhas no processo de formação da(o) enfermeira(o) sobre gênero, diversidade sexual e transexualidade com currículos e disciplinas pautadas nas doenças e aspectos que envolvem a anatomia e fisiologia, além da grande relação com doenças sexualmente transmissíveis.

Conclui-se também que devida a essa fraca abordagem, a(o)s enfermeira(o)s enfrentam dificuldades para diferenciar o homossexual do transexual e travesti, o que inviabiliza o cuidado de forma integral e entendimento das reais

necessidades, causando influências na qualidade da assistência, dúvidas sobre as condutas, limitando o olhar para aspectos de teor biológico e ocasionando marginalização social do público transexual.

Referências

ALMEIDA, Guilherme. “Homens Trans”: novos matizes na aquarela das masculinidades?. **Rev Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 256, mai./ago. 2012.

ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral a saúde de transexuais no Brasil. **Rev latino-am**, v. 2, n. 14, p. 380-407, 2013.

BACKES, Dirce Stein et al. O papel profissional do enfermeiro no Sistema Único de Saúde: da saúde comunitária à estratégia de saúde da família. **Rev Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 223-30, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDA, Rodrigo. Sobre os obstáculos discursivos para a atenção integral e humanizada à saúde de pessoas transexuais. **Rev latino-am**, n. 17, p. 66-97, 2014.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CARDOSO, Michelle Rodrigues; FERRO, Luís Felipe. Saúde e População LGBT: Demandas e Especificidades em Questão. **Rev Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. 3, p. 552-63, 2012.

FREIRE, Eduardo Corsino et al. A clínica em movimento na saúde de TTTS: caminho para materialização do SUS entre travestis, transexuais e transgêneros. **Rev Saúde em Debate**, v. 37, n. 98, p. 477-84, jul./set. 2013.

GALLI, Rafael Alves; VIEIRA, Elisabeth Meloni. Corpos Mutantes, Mulheres Intrigantes: Transexualidade e Cirurgia de Redesignação Sexual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 447-57, out./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2002.

PEREIRA, Raquel da Rocha; FRANCO, Selma Cristina; BALDIN, Nelma. Representações sociais e decisões das gestantes sobre a parturição: protagonismo das mulheres. **Saúde Soc**, v. 20, n. 3, 2011, p. 579-89.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SANTOS, Adelyany Batista; SHIMIZU, Helena Eri; HAMANN, Edgar Merchan. Processo de formação das representações sociais sobre transexualidade dos profissionais de saúde: possíveis caminhos para superação do preconceito. **Rev Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 11, p. 4545-54, 2014.

SANTOS, Iraci et al. Cuidar na Integralidade do ser: perspectiva estética/sociopoética de avanço no domínio da Enfermagem. **Rev Enferm UERJ**, v. 20, n. 1, p. 9-14, jan./mar. 2012.

SILVA, Alexsander Lima, OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Transexualidade/travestilidade na literatura brasileira: sentidos e significados. **Rev Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 2, p. 274-87, 2013.

A PRODUÇÃO DO CUIDADO NA SAÚDE MENTAL E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO: “INVISIBILIDADES” E DESAFIOS.

Rafaela Cordeiro Freire¹

Fátima Lima²

João André Santos de Oliveira³

Leandro Dominguez Barreto³

Grace Fátima Souza Rosa⁴

Pesquisadores do coletivo “Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde”.

“Não há natureza pura, só pura diferença. O artifício é a diferença nela mesma” Suely Rolnik

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender a produção do cuidado em saúde mental transversalizado pela questão das performatividades de gênero, em especial, as performatividades que se produzem na contraposição ao imperativo cisnormativo (heteronormativo). Tem como espaço de análise o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPSad Gegório de Matos localizado no bairro do Pelourinho no centro histórico de Salvador/Ba. A partir

1 Médica Sanitarista. Doutora em Informação e Comunicação em Saúde. Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia

2 Antropóloga. Doutora em Saúde Coletiva. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ campus Macaé. Professora do Programa Interdisciplinar de Pós Graduação em Linguística Aplicada-PIPGLA/UFRJ.

3 Médicos Sanitaristas. Mestres em Saúde Coletiva. Professores Assistentes da Universidade Federal da Bahia/UFBA

4 Psicóloga Sanitarista. Mestre em saúde Coletiva. Gestora da Fundação Estatal em Saúde da Família.

de um/a usuário/a - guia denominado/a “BJ”, as questões referentes às performatividades de gênero, principalmente no que tange às pessoas trans é o elemento que norteia as reflexões sobre a produção do cuidado em saúde mental.
Palavras-chave: Saúde Mental, Cuidado em Saúde e Transgeneridades.

Introdução

O texto aqui presente traz como desafio pensar o cuidado em saúde mental, em um CAPS1 AD tendo como cerne a questão da transgeneridade ou das performatividades de gênero que não conformam o contínuo sexo-corpo-gênero-desejo. Faz parte de um conjunto maior de reflexões no campo da Saúde Coletiva, principalmente na produção do cuidado nas redes de atenção à saúde, materializada através de uma pesquisa a nível nacional denominada “Observatório Nacional da Produção de Cuidado em diferentes modalidades à luz do processo de implantação das Redes Temáticas de Atenção à Saúde no Sistema Único de Saúde: Avalia quem pede, quem faz e quem usa”, financiada pela Secretaria de Atenção à Saúde/SAS /Ministério da Saúde/MS; configurando-se numa pesquisa compartilhada entre universidades e SUS. Neste sentido, as reflexões aqui presentes constituem um recorte de um processo mais amplo que propõe a investigação de várias redes de atenção à saúde: a análise de uma situação-guia na rede de atenção psicossocial no município de Salvador, estado da Bahia.

Do ponto de vista metodológico, tem trabalhado algumas ferramentas que vem norteando a produção da pesquisa como: a) a aposta é que o método é o encontro com os serviços e com os/as trabalhadores/as de saúde, o que excede isso são ferramentas (questionários, roteiros, etc); b) construção da ideia de usuário/a guia em contraposição a ideia de “caso”, muito utilizada nas pesquisas em saúde e que acabam por reduzir a multiplicidade de modos de vida. Tomar os sujeitos polifônicos que conduzem essa pesquisa como usuário/a guia significa, antes de tudo, que os processos de análise partem dos sujeitos, por isso nos guiam na produção do conhecimento e c) o reconhecimento que os/as usuários/as são redes vivas, ou seja, são produtores de redes e de invenção dos modos de existência.

Neste contexto, a produção deste artigo se deu a partir dos encontros entre um coletivo de pesquisadores vinculados ao Observatório Nacional – núcleo Bahia e pesquisadores-trabalhadores do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPSad Gregório de Matos localizado no centro histórico de Salvador/BA. O Centro Histórico de Salvador é um lugar de muitos paradoxos, onde as facetas do uso abusivo de drogas se mostram de diferentes maneiras. Lazer, riqueza, turismo, exclusão, abandono social e miséria marcam o complexo cenário deste local, onde o consumo abusivo de substâncias psicoativas se faz presente e cujas repercussões negativas afetam mais intensamente a população

que reside naquela localidade. É neste contexto que atua o CAPSad Gregório de Matos enquanto dispositivo de base territorial e comunitária, referência no cuidado na Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com problemas no uso de álcool e outras drogas. É uma unidade de saúde docente assistencial que atende, diariamente, uma média de 40 pessoas. Estão cadastradas aproximadamente 1800 pessoas, sendo 600 o número aproximado de usuários (as) com matrícula ativa.

O cerne das discussões presentes se dá a partir do/a usuário/a o/a qual aqui chamaremos de “BJ” e que será descrito/a adiante. No entanto, faz necessário ressaltar que BJ apareceu na pesquisa como uma pessoa desestabilizadora da dicotomia de gênero, borrando as fronteiras entre os universos feminino e masculino. Nas primeiras narrativas dos profissionais do Caps Ad Gregório de Matos “BJ” aparecia predominantemente no feminino, mas com a ressalva de que “BJ” se autodeclarava, em alguns momentos, “homem”. A própria sigla “BJ” é a abreviação do usuário-guia quando diz: “meu nome é Billy Jean”.

A partir das narrativas dos/as profissionais de saúde no CAPSAd Gregório de Matos é que as reflexões serão aqui construídas; procurando visibilizar e colocar em análise as dificuldades e desafios de tomar o cuidado em saúde mental sob a óptica do gênero, no qual, muitas vezes, a questão transgênera se apaga como um elemento importante na produção do cuidado, no reconhecimento do outro (alteridade).

1. A Saúde Mental – Os Centros de Atenção Psicossocial e os desafios do cuidado à população AD

O campo da saúde mental no Brasil foi sendo produzido no contexto da Reforma Psiquiátrica e Sanitária. Como toda a área de saúde é fruto de uma arena de disputas entre diversas lógicas, modelagens e regimes de verdade; marcado por tensões que são constitutivas, que vazam para outros territórios para além da saúde. Uma das principais tensões refere-se à produção da loucura como uma “anormalidade” desde o início do século XIX (FOUCAULT, 2002) e ao papel que a psiquiatria tem desempenhado na produção e reprodução do lugar social da loucura, na medicalização das diferenças e na produção de práticas e tecnologias para cuidar de pessoas consideradas com sofrimento mental. Esse papel da psiquiatria possui uma forte marca disciplinar e de controle que coexistem até hoje.

Nesse sentido, a Reforma Psiquiátrica, nas várias trincheiras de disputa do movimento antimanicomial, fabricou modelagens de cuidado que apontam para a construção de práticas alternativas e substitutivas, de desinstitucionalização das pessoas em relação aos manicômios, socialização das mesmas em seus contextos social e familiar, assim como para a construção de outro imaginário social em torno da loucura. Tais modelagens foram incorporadas ao Sistema Único de Saúde - SUS e tem os Centros de Atenção Psicossociais - CAPS como sua principal estratégia de implantação, sendo estes considerados uma vitória do movimento antimanicomial após uma árdua luta travada entre os anos de 1999 e 2004 (ORNELAS, 2007).

Nesse contexto, a conformação da Rede de Atenção Psicossocial - RAPS tem sido um enorme desafio, tanto para os profissionais de saúde, quanto para as pessoas com sofrimento mental e seus familiares, a produção do cuidado fora do manicômio, sendo muito forte a representação da loucura e a herança manicomial que ressoa em vários âmbitos, incluindo a formação na saúde e o cotidiano dos serviços de saúde. Apesar de vários avanços alcançados com a disseminação dos CAPS pelo país, alguns autores (ORNELAS, 2007; PELLEGRINI, 2015) apontam que os mesmos não necessariamente se apresentam como uma alternativa aos manicômios, pois “algumas práticas ainda persistiram, muito semelhantes àquelas promovidas pelo antigo modelo manicomial” (ORNELAS, 2007, p. 110). Merhy (2004) aponta que os CAPS têm sido apostas muito produtivas no sentido de melhora da vida dos usuários da saúde mental, por gerarem processos antimanicomiais; no entanto, coloca que as práticas produzidas no cotidiano dos CAPS são frutos de muitas experimentações, conflitos e desafios, o que os torna “dispositivos efetivos de tensão entre novas práticas e velhos “hábitos”, e lugares de melhorias reais na construção de formas sociais de tratar e cuidar da loucura” (MERHY, 2004, p.2).

O cuidado às pessoas usuárias de drogas, no âmbito da saúde mental e que inclui a atenção básica, é realizado primordialmente pelos Centros de Atenção Psicossociais álcool e outras drogas – CAPSad. A produção do cuidado em torno dos usuários de drogas toma importante relevo na atualidade em nosso país pelo “enorme esforço, por parte de setores conservadores, de conduzir a construção de um imaginário social que torne visível os usuários de drogas como zumbis, não humanos” (MERHY, 2012, p.9).

Em relação ao CAPS Ad que trabalham com o uso de álcool e outras drogas, as pessoas usuárias são consideradas doentes e enquadradas como portadores de transtornos mentais; reforçando o movimento de produção da

anormalidade e da medicalização da vida na nossa sociedade, produzindo um rótulo de “doente” para esse usuário e excluindo os processos de subjetivação dos sujeitos que usam drogas (CARPANEDO, 2006). Segundo a autora, “ao classificá-los de doentes, cristaliza-se nesse lugar o usuário e reforça-se mais a atenção na doença, ou seja, no uso de drogas, do que no próprio sujeito” (CARPANEDO, 2006, p.66).

Petuco (2012) discute, a partir da arqueologia Foucaultiana, que a produção discursiva em torno das campanhas de prevenção ao uso do crack no Brasil tem construído a imagem dos sujeitos do discurso dessas campanhas, os usuários e usuárias dessa droga, como zumbis, face contemporânea dos monstros anormais, mortos vivos, monstros urbanos, ao mesmo tempo dignos de pena e nojo. Essa ideia é corroborada por Merhy (2012) quando coloca que os usuários de drogas são considerados como “não humanos” e vistos:

Como vitimizados pela captura-dependência que as substâncias químicas ilícitas lhes provocariam, de tal maneira que eles deixaram de ser sujeitos desejantes para serem meros objetos inertes. Esse processo atual tem mobilizado muitos recursos por parte de variados setores sociais, como expressão das conquistas que o pensamento conservador e reacionário tem produzido, inclusive com o apoio de uma ampla rede multilinguística de produção comunicativa, que utiliza dos mais variados veículos de comunicação de massa imagéticas, orais, textuais. Além disso, conseguiram se aliar a um certo agrupamento social que advoga para si as formulações tidas como “científicas” e, portanto, produtoras das verdades sobre o problema que eles mesmo nomeiam... (MERHY, 2012, p.9).

A partir dessa reflexão, um desafio se coloca: como produzir o cuidado para pessoas que sequer são considerados como humanos, que não são sujeitos, que são produzidos no imaginário social como verdadeiros zumbis, inertes, sem desejo? Mais ainda, como produzir esse cuidado quando além das questões já levantadas aqui esses/as usuários/as são transversalizados por vários marcadores sociais das diferenças, principalmente, no artigo presente, no que tange as performatividades de gênero.

Mesmo compreendendo que há múltiplas práticas sendo inventadas cotidianamente nos CAPSad em todo o país que apontam para diferentes perspectivas de cuidado, antimanicomiais ou não, parece-nos que, em algumas realidades, de maneira geral, mas pensando no cuidado aos usuários de drogas mais especificamente, mesmo certas tecnologias fabricadas no contexto da luta antimanicomial não têm garantido que os usuários de drogas sejam

considerados como sujeitos no encontro para a produção do cuidado e que, no fim das contas, os regimes de verdades centrados no modelo gerencial e nas racionalidades das profissões terminam preponderando na relação entre profissionais e usuários, entre serviços de saúde e usuários. Esse tem sido um dos grandes desafios na produção do cuidado em saúde mental.

2) Gênero, Sexualidade e o Cuidado em Saúde Mental – limites e desafios

A compreensão de como se processam as relações humanas e as concepções sobre o próprio corpo e o corpo do outro é fundamental para se discutir as dinâmicas de gênero, sexualidade e cuidado. Ao refletirmos as relações sociais, retratamos comportamentos, pensamentos, atitudes entre pessoas de sexo oposto e entre aquelas do mesmo sexo. Convivemos, assim, com um padrão socialmente e historicamente construído, no qual, em termos de sexualidade, predomina a concepção de que o homem deve relacionar-se afetivamente com mulheres e que as expressões corporais e comportamentais de ambos devem seguir os caracteres geneticamente constituídos em seus corpos e com os papéis de gênero constituídos. Sem apreender que essas dimensões não constituem dados biológicos, imutáveis, mas processos históricos em constante movimentos, torna-se praticamente impossível construir um cuidado que verse pelo encontro e tomada das alteridades como elemento fundamental na produção do cuidado em saúde. Neste sentido, abrimos uma discussão sobre esses conceitos/intercessores que perfazem as nossas produções de vida e se mesclam diretamente ao processo saúde/doença/cuidado.

Os sujeitos e os corpos aparecem no contexto social a partir da constante reiteração que mantêm com as normas sexuais e sociais, ou seja, com a heteronormatividade. Falamos que os sujeitos são “homens” ou “mulheres” e quando expressamos isso é porque percebemos um contínuo entre o corpo/sexo/gênero e sexualidade. É esse conjunto de características, enunciados, postulados, expectativas, entre outros que produzem o reconhecimento dos sujeitos sociais como sujeitos de gênero.

Para Butler (2003) a inteligibilidade dos corpos está ligada à coerência entre sexo/gênero/desejo. Os sujeitos e seus corpos tornam-se inteligíveis no âmbito de uma matriz - a matriz heteronormativa - que produz a sensação de uma estabilidade, expressa através das ideias naturalizadas do que é ser mulher e ser homem. É a matriz cultural e normativa, leia-se a matriz heterossexual, que

opera de forma compulsória no estabelecimento de sujeitos e corpos que sejam reconhecidos e legitimados socialmente.

A ideia de sistema sexo/gênero e de matriz cultural das identidades de gênero é um ponto chave nas discussões de Judith Butler (2003). Entender a sua constituição, suas contradições e historicidade torna-se imprescindível para a discussão da sexualidade e das questões de gênero. No entanto, o sexo, o gênero e a sexualidade não são entendidos como algo dado, biológico, a-histórico, imutável, mas como uma produção cultural, um constructo. Assim, sexo/gênero/desejo mantém uma coerência interna ficcional em que cada termo caracteriza-se por uma univocidade. O sexo toma como característica fundamental o princípio, a base sob a qual se constituiria o gênero e o desejo. Esse espectro contínuo reafirma os sujeitos e os corpos reconhecíveis socialmente. Podemos assim perceber que tanto o sexo quanto os gêneros são ficções, antes de tudo, políticas que fixam as materialidades e os limites dos corpos.

De forma dialógica, a ideia de uma unidade e coerência dos sexos e gêneros, a descontinuidade e a incoerência marcam também o sistema de gênero cujas subversões são constantemente produzidas em relação à norma estabelecida. Esse movimento pelo qual os gêneros se tornam inteligíveis acontece numa relação paradoxal com corpos e identidades que subvertem a matriz culturalmente estabelecida. Nesta multiplicidade identitária, o ser e estar acaba por representar uma sexualidade polimorfa e variada que esbarram nas predeterminações biologizantes dos serviços de saúde. Todos estes grupos são vistos no sistema de saúde apenas masculino ou feminino, tendo as ações e assistência pautadas, exclusivamente, no determinismo biológico. Contudo, na assistência à saúde que é prestada em instâncias públicas e particulares, pautadas em políticas e ações de prevenção, promoção, recuperação, reabilitação e envolvem diversos profissionais de nível médio e superior, tem sido ressaltado, na maioria delas, o atendimento integral e igualitário à clientela, segundo os princípios norteadores do Sistema Único de Saúde. Dentro deste, conforme Pinheiro e Guizardi (2004), o cuidado é uma ação integral que possui significados e sentidos que se voltam para o entendimento da saúde como um direito de ser. Ele resgata o tratar, o respeitar, o acolher e o atender o ser em seu sofrimento. Tais contribuições possibilitam intervenções mais pertinentes e/ou eficazes em volta das necessidades e demandas dos envolvidos. Neste contexto, “BJ” é um usuário singular. Sua performatividade de gênero desestabiliza o imperativo cisnormativo, bem como os processos de trabalho na equipe do CAPSad . Mesmo assim, essa questão ainda é invisível e constitui um desafio para os serviços de saúde.

3) BJ - o dispositivo

“BJ” tem 41 anos. Assignado2 ao nascer como do sexo feminino é solteiro, natural de Salvador e residente no Centro Histórico desde a infância. Mora sozinho, num quarto úmido, escuro, com péssimas condições de higiene e com infiltrações, próximo à casa de sua mãe. Frequentemente, passa temporadas em situação de rua, motivo que desencadeia muitos conflitos familiares.

Por vezes, “BJ” assume identidade masculina e incorpora características reconhecidas socialmente como masculinas como a voz performativamente rouca e grave, vestes largas, e o comportamento caracterizado, por vezes, violento. Foi acolhido no CAPSad Gregório de Matos em abril de 2012 devido ao uso abusivo de bebidas alcoólicas. O vínculo construído com BJ permitiu à equipe aproximar-se da sua história de vida e da relação construída com o álcool.

O acompanhamento de BJ no CAPSad Gregório de Matos sempre foi permeado por crises que afetam o usuário e toda a equipe multiprofissional. A rede de atenção traçada por ele inicia dentro da própria unidade, a partir da convivência e do estabelecimento de vínculo com os profissionais, sempre permeada de muita afetividade. A afetividade envolvida na relação de BJ com o serviço, sua situação de vulnerabilidade social e rejeição familiar, sua solidariedade e sensibilidade afetam a equipe e, por vezes, dificultam a condução do cuidado.

As questões de gênero envolvidas na história de BJ nos contam muito sobre a produção de sofrimento do mesmo, sobre os conflitos frequentes dentro e fora do CAPSad. BJ reivindica a todo o momento sua performatividade de gênero em suas relações marcada por uma estética e comportamento masculinos, reafirmando a plasticidade dos gêneros.

No que se refere ao convívio com outros usuários do serviço, que também frequentam as ruas como moradores fixos ou eventuais – como o próprio BJ –, as atitudes e discursos de desrespeito à masculinidade de BJ são frequentes. Às vezes, trata-se de acontecimentos sutis, como questionamentos do tipo “Você que é homem, me responda isso...” ou brincadeiras como “BJ, me disseram que você deu em cima de minha mulher”.

Outro fato que também chama atenção na relação da equipe com BJ é que, com alguma frequência, BJ ainda é chamado pelo seu nome de registro. Embora se identifique com um codinome ou apelido masculino, não recusa e nem deixa de assumir o seu nome feminino de registro, quando assim é chamado. BJ nunca reivindicou diretamente o nome como deseja ser chamado.

Durante conversa em atendimento no CAPSad, o atual médico clínico questionou como ele deseja ser chamado. BJ não havia feito uso de álcool neste dia e respondeu, de forma muito tímida, “Você que escolhe”. No entanto, na mesma consulta, quando questionado se ficaria incomodado de tirar a camisa para ser examinado, BJ responde: “Claro que não! Eu não sou homem?!”.

Assim, “BJ” desliza a todo instante entre o “masculino” e o “feminino” revelando a construção social dos gêneros, corpos, sexualidades e desejos. Ao mesmo tempo em que “BJ” revela-se um interessante dispositivo para pensar as diferenças de gênero, essa questão ainda aparece como um desafio que precisa ser incorporado na produção do cuidado em saúde mental.

4) Por outros devires no cuidado em saúde mental

A condução do caso BJ estimula reflexões também sobre diferentes formas de existência das pessoas, que muito se relaciona com os princípios da política de redução de danos. Pensando-se num serviço que desenvolve suas ações de saúde fundamentadas nesta política, não se pode considerar, por exemplo, que seja objetivo de um plano terapêutico a abstinência alcoólica, quando este não é um objetivo traçado pela pessoa que faz uso abusivo dessa substância. Da mesma forma, não pode ser objetivo do plano terapêutico de BJ a sua saída das ruas do Centro Histórico, justificada pelo fato desse usuário ter uma casa, tampouco deve ser estimulado que o usuário use vestido e faça tranças nos cabelos com a justificativa que ele, tendo corpo feminino, não pode ser homem. Estar em situação de rua e ser homem são formas de BJ existir no mundo e ser visto, como também podem ser estratégias de redução de danos utilizadas por ele onde podemos pensar a possibilidade de que a “mulher” está mais vulnerável às violências físicas e sexuais na rua.

O não reconhecimento de outras possibilidades de existência escamoteia a singularidade dos planos terapêuticos e reduz as possibilidades de atuação profissional horizontal e eficaz. A tentativa de modelar o diferente e encaixá-lo em padrões sociais conservadores fortalecem uma relação de autoridade do profissional sobre a pessoa cuidada, o que pode contribuir para o surgimento de um cuidado assistencialista, numa relação de dependência entre o técnico e a pessoa usuária do serviço.

Para além do cuidado ofertado e das redes traçadas dentro dos serviços de saúde, existem as redes de cuidados traçadas afora os muros dos CAPSad e dos serviços que fazem parte formalmente da Rede de Atenção Psicossocial.

Partindo-se destas representações, principalmente no que versa sobre a concepção que cada indivíduo possui sobre seu corpo, e como constroem socialmente o gênero, é importante refletirmos sobre o papel dos serviços de saúde e seus profissionais no acolhimento e atendimento às pessoas com outras construções de gênero que não estão determinadas biologicamente em seus corpos.

É notório que a saúde mental avançou muito na invenção de ferramentas para lidar com a complexidade do cuidado em saúde a partir da Reforma Psiquiátrica e das lutas antimanicomiais dos movimentos sociais. No entanto, é preciso reconhecer que, como em qualquer outro campo do cuidado, a produção de encontros que opere na interseção de uma diversidade de produção de vidas se faz ainda como um horizonte a ser sempre perseguido.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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

FOUCAULT, M. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 479p.

CARPANEDO, N.A. Do conceito de saúde e doença à subjetividade no uso de drogas. In.: SIQUEIRA, D.J.R. (Org.). **Maldito Cidadão numa Sociedade com Drogas**. São Caetano do Sul: King, 2006. p.66-102.

MERHY, E.E. Os CAPS e seus trabalhadores: no olho do furacão antimanicomial. Alegria e Alívio como dispositivos analisadores. 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-08.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Anormais do desejo: os novos não humanos? Os sinais que vêm da vida cotidiana e da rua. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Drogas e Cidadania: em debate**. Brasília: CFP, 2012, p. 9-18. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Drogas-e-cidadania.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

ORNELAS, C. Por uma Reforma Psiquiátrica Antimanicomial: desafios e impasses atuais. In.: LOBOSQUE, A.M. (Org.). **Caderno Saúde Mental- A Reforma**

Psiquiátrica que Queremos Por uma Clínica Antimanicomial. Encontro Nacional de Saúde Mental, Belo Horizonte. 2007, p. 109-114.

PELLEGRINI, M. Em extinção, Manicômios podem voltar “disfarçados”. In.: Carta Capital. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/em-extincao-manicomios-podem-voltar-disfarcados-7374.html>. Acesso em: 10 mai. 2015.

PETUCO, D.R.S. A Produção Social do Usuário de Crack: desconstruindo o monstro. In.: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Drogas e Cidadania: em debate.** Brasília: CFP, 2012, p.19-28. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Drogas-e-cidadania.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

PINHEIRO, R. E.; GUIZARDI, F. L. Cuidado e integralidade: por uma genealogia de saberes e práticas do cotidiano. In: PINHEIRO, R. E.; MATTOS, R. (Orgs.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade.** Rio de Janeiro: HUCITEC / ABRASCO, 2004, p. 21-36.

A REPERCUSSÃO SOCIAL E JURÍDICA DA TRANSEXUALIDADE

Autor: Raissa Monteiro Costa
raissamc.adv@gmail.com

Co-autor: André Felipe Santos Andrade

Orientador: Grasielle Borges Vieira de Carvalho
UNIVERSIDADE TIRADENTES.

Resumo

O tema sobre gênero, sexo, e sexualidade vem sendo alvo de discursões no que tange a transexualidade, pessoas tidas como aquelas que sentem aversão pelo sexo de origem, e desejo de ser e se portar como o do gênero oposto, mas que não são travestis. A cirurgia de redesignação já fora aceita pelo Brasil e enfrenta problemas em virtude dos direitos civis que não estão sendo efetivos para os transexuais. Em grande ascensão no convívio social, buscam pela igualdade e dignidade, com o intuito de reprimir as discriminações e alcançar a proteção jurídica com direitos civis e constitucionais salvaguardados.

Palavras-chave: Gênero, Transexuais, Direito.

Introdução

Em decorrência dos inúmeros casos existentes da transexualidade, o tema tem sido alvo de grandes discussões, principalmente quando se trata de crianças que apresentam um comportamento diferenciado ao sexo de origem.

Isto em consequência dos questionamentos que o menor faz em relação ao motivo que o leva agir de tal maneira se seu desejo é se vestir e se apresentar como o sexo oposto. Ocasiona na criança impactos na vida familiar, escolar, e social, pois interfere diretamente na sua aceitação ao meio social, o que resulta muita das vezes na própria dificuldade em se aceitar.

A falta de denominação para esses casos levou ao interesse de diversos especialistas e estudiosos, que majoritariamente concluíram se tratar de um disforia de gênero ou distúrbio de identidade de gênero, que deve ser tratado para o melhor crescimento psíquico e social do indivíduo.

Razão que fez a medicina evoluir para enquadrar o tratamento cirúrgico de mudança de sexo como a melhor solução para adaptar o corpo a mente. Para tanto, é necessário um laudo psicológico e psiquiátrico e um tratamento hormonal por no mínimo um ano antes da cirurgia, o qual permite o desenvolvimento das características sexuais secundárias do novo sexo e mascara as do sexo original.

Apesar de bastante polêmica a questão da patologização da transexualidade, o Brasil ainda a enquadra no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais. O que impõe um desafio na mudança de pensamento, pois todos os estudos tendem a abordar a transexualidade como uma doença mental, que faz do menino se sentir menina, ou vice-versa.

Apesar disto, atualmente já é possível constatar um avanço na aceitação à pessoa transexual, tanto que já é permitido o direito de serem chamados pelo nome social que desejam e não pelo que consta no registro civil, assim como a utilização do sanitário e do uniforme de acordo como se sentem. Mas é necessária que essas medidas sejam mais ágeis, e sem tanta morosidade e burocracia, garantindo a eles uma eficácia maior do seu direito a identidade e igualdade.

Pautado nisso, será abordada a transexualidade e os desafios de convívio familiar e social, assim como a necessidade de evolução do direito para que se tenha uma proteção dos transgêneros, que lhes garantam os direitos de liberdade, dignidade e igualdade, inerente a toda humanidade.

Metodologia

Ao se desenvolver um projeto é necessária a busca e captação de análises de características determinadas para que se norteiem objetivos que findem num estudo sistemático e significativo.

O presente artigo se desenvolve com fulcro no método de pesquisa qualitativo, dado que as informações conduzidas serão descritas e interpretadas com a finalidade da pesquisa. Sendo através do método de abordagem dialético que o trabalho acadêmico em foco tem o seu embasamento, no qual se objetiva a extração de pontos convergentes por meio da exibição de ideias e argumentos divergentes acerca do tema e seu entendimento conclusivo.

Os métodos auxiliares também são utilizados, primeiramente o comparativo que visa à comparação de entendimentos diversos do mesmo assunto para que se chegue a uma conclusão satisfatória. No que tange a técnica de pesquisa são utilizadas a bibliográfica, se valendo dos recursos de livros, revistas, códigos, sites e etc.

Resultados e Discussões

No Brasil a transexualidade significa que o indivíduo possui uma identificação com o sexo oposto, que consiste psicologicamente no desejo de ser ou pertencer ao outro gênero, o que resulta numa confusão entre a identidade sexual psíquica e a identidade sexual física.

A distorção de informação no tocante ao gênero, sexo, e sexualidade traduz a ideia de que a seleção natural define o sexo, e o meio social constrói o gênero, este que é definido por comportamentos e papéis sociais. Não pondo o sexo como único dado, nem o mais importante, para se definir um comportamento social. (DINIZ, 2014, p. 13)

O que socialmente não ocorre, como se verifica do relato de de Joicy que por:

Usar apenas bermuda, camiseta e sapatilhas pretas. Sentar com as pernas abertas. Ser musculosa e, às vezes um tanto rude. Carrega as maneiras de quem passou boa parte da vida dentro da roça, no meio do mato, plantando mandioca e cuidado de cabra, galinha, boi. Ela era, em meio às outras mulheres biológicas repletas de curvas e de batom, a única a ter o diagnóstico de distúrbio de identidade, assim como os dois anos de terapia (MORAES, 2015, p. 34-35)

De acordo com a Organização Mundial de Saúde essa situação é tida como uma patologia e para tanto se possibilita a cirurgia de redesignação do sexo que tem que obedecer aos critérios estabelecidos na Resolução 1.652/2002 do Conselho Federal de Medicina que no seu artigo 4º dispõe:

Que a seleção dos pacientes para cirurgia de transgenitalismo obedecerá a avaliação de equipe multidisciplinar constituída por médico psiquiatra, cirurgião, endocrinologista, psicólogo e assistente social, obedecendo os critérios abaixo definidos, após, no mínimo, dois anos de acompanhamento conjunto: 1. Diagnóstico médico de transgenitalismo; 2. Maior de 21 (vinte e um) anos; 3. Ausência de características físicas inapropriadas para a cirurgia.¹

Os sintomas se apresentam em qualquer fase da vida, geralmente apresenta um sofrimento clínico significativo ou um prejuízo no funcionamento social. O diagnóstico só é feito se o indivíduo não possuir uma condição física intersexual concomitante.²

Tratar a transexualidade como patologia é a primeira e a mais significativa forma de discriminação:

A tentativa de manter o conceito de gênero atrelado somente às diferenciações genitais tem como intuito perpetuar e garantir uma organização social firmada na heterossexualidade. Onde qualquer comportamento social diverso do heterossexual será considerado um transtorno mental. (DINIZ, 2014, p. 16)

É preciso antes de tudo desconstituir o pensamento de que transexualidade é uma doença para justificar os gastos públicos no programa transgenitalização e nos demais tratamentos custeados pelo SUS. (DINIZ, 2014, p. 29)

Além disto é preciso desvencilhar a questão do transexual aos dogmas religiosos, principalmente o catolicismo, a religião com mais adeptos no país, que prega que o ser humano deve permanecer na sua condição sexual em nome da vontade divina, e orienta que nesses casos se tenha tratamentos

1 Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2002/1652_2002.htm>

2 Disponível em: <<https://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/transtornos-de-identidade-e-genero-transexualismo>>

psicoterapêuticos, sendo a cirurgia para mudança de sexo admitidas apenas nos hermafroditas.³

Somado a inúmeros outros fatores, o fato do Brasil ser o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, tem tido seiscentos mortes registradas no intervalo de 2008 a 2014.⁴

O preconceito ignorante acaba nivelando o transexual e travesti, como se fossem a mesma coisa. Apesar de não existir uma diferenciação concreta, é certo que os travestis “são representados, na maioria das vezes, no contexto da inversão. Travestis, argumenta-se, invertem os papéis masculino e feminino, por meio de práticas que introduzem atributos femininos na aparência física masculina.” (KULICK, 2008, p.25)

Já o transexual apresenta um desconforto com seu órgão genital originário, por ter desejos e sensações do sexo oposto ao do seu nascimento.

O desafio é ainda maior quando a identificação com o sexo oposto aparece quando criança, caso como se encontra na descoberta pelos genitores de que seu descendente pertence a este grupo, que nem sempre é pacífica, como da criança do Mato Grosso que entrou na história brasileira como a primeira decisão no âmbito jurídico em apoio a transexualidade:

Desde bem pequena, ela tinha gestos femininos, apontava para objetos cor de rosa na TV, tirava o tênis do pé na escola para calçar as sandálias das colegas. Não aceitava vestir roupa de menino. Tirava o short e ficava de camiseta para ficar parecida com um vestido. Até então, a família o tratava como menino e o incentivava a se comportar como tal. No entanto, quando começou a crescer, a vontade de ser tratada como menina se intensificou, tanto que um dia, aos três anos, surpreendeu a mãe ao tentar cortar o próprio pênis. Em busca de uma explicação sobre o comportamento do filho, a mãe fez pesquisas e na internet encontrou um documentário norte-americano, chamado “Meu eu secreto”. “Depois de ver esse documentário, tive certeza de que meu filho era transexual. A aceitação por parte do pai veio primeiro. Juntos, eles começaram a procurar especialistas e descobriram esse ambulatório na USP,

3 Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6669/Transexualismo>>

4 Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/03/mulheres-transexuais-sofrem-preconceito-dobrado-921.html>>

quando o menino tinha quatro anos. No início, o combinado era ser tratada e se vestir como menina em casa e sair de casa como menino. Mas, segundo a mãe, a criança se sentia triste em ter que ir para a escola vestido como menino. Certo dia, num domingo, ele pediu para os pais se poderia sair como menina em um horário que havia poucas pessoas na rua da cidade onde moram, no interior do estado. “Ele prometeu que ficaria dentro do carro para ninguém vê-lo, mas depois perguntou se alguém tinha o visto como menina. Aquilo nos tocou muito e, depois disso, escolhemos um nome de menina para ela”, contou a mãe, que também decidiu mudá-la de escola para que não sofresse nenhum tipo de constrangimento por parte dos colegas. A mãe tentou matricular o filho, já vestido como menina, em outra escola, mas não deu certo. Então, ela procurou o Ministério Público Estadual (MPE) e um promotor, que atua no município, a ajudou. Eles foram até a escola e fizeram uma reunião com a direção e os professores para definir algumas questões. Na nova escola, o menino é tratado como menina. Também ficou estabelecido que seriam colocadas fechaduras nas portas dos banheiros para evitar que alguma criança descobrisse que ela tem os órgãos genitais masculinos. O menino deve ser submetido a uma cirurgia para a troca de sexo quando completar 18 anos. E, com a decisão judicial que permite a troca do nome e gênero nos documentos de identidade da criança, para a família a cirurgia será a única mudança necessária para, de fato, o menino se tornar uma menina.⁵

Infelizmente essas atitudes que dão o poder da criança de constituir-se, não é o mais natural. Contraposto a isso tem o caso daqueles que por não serem aceitos, são expulsos de casa, discriminados, e acabam se prostituindo nas ruas, pela falta de proteção jurídica e pelos direitos fortemente violados.⁶

Discriminação é crime, e qualquer ato capaz de atingir o ser humano, o transexual, deve ser destroçado e punido legalmente. Mas o difícil mesmo é

5 Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/02/tentou-cortar-o-penis-aos-3-anos-diz-mae-de-menino-que-trocara-de-nome.html>>

6 Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/prefeitura-lanca-programa-de-insercao-social-as-mulheres-transsexuais-582.html>>

quando esse tipo de discriminação parte dos próprios familiares, como menciona Fabiana Moraes em sua obra:

Na moradia de sua irmã, havia um ambiente até certo ponto hostil. Essa realidade era provocada não por ela, mas pelo marido e pelas filhas, que não conseguiam entender a presença daquela mulher em corpo de homem na sala de estar. (MORAES, 2015, p. 97)

O transexual antes mesmo de descobrir esta peculiaridade, é ser humano, e como este, também é digno de direitos e deveres, como dispõe a Constituição Federal do Brasil no artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Com base nisso veio a Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015, que determinou o reconhecimento da adoção ao nome social diferentemente do disposto no registro civil, assim como a garantia do uso de banheiro e vestiário de acordo com a sua identidade de gênero, sendo esses direitos estendidos aos estudantes e adolescentes sem que haja necessariamente uma autorização dos seus pais.⁷

Ocorre que apesar de ser possibilitada a identificação social, o registro civil na maioria das vezes permanece de acordo com o sexo originário, o que ocasiona um conflito com a realidade fática da sua vida, da individualidade e do gênero. O que supera a ideia de que seja necessária a cirurgia para alteração do nome e sexo jurídico. (DINIZ, 2014, p. 37)

E impede constrangimentos aos transexuais, como ocorreu com Joicy que ao sentir vontade de ir no banheiro em um aeroporto, foi questionada por um segurança o porquê de está se indo aquele toalete, não vendo outra alternativa, Joicy o short e a calcinha, para demonstrar que apenas das suas vestimentas e traços másculos, se tratava sim de uma pessoa do gênero feminino. (MORAES, 2015, p. 80)

7 Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>>

Atitude criminosa em decorrência da proibição de discriminação por sexo, explicitada de forma clara por Flávia Piosevan e Daniel Sarmiento em sua obra:

A correta compreensão do que seja discriminação por motivo de sexo é de grande relevância, uma vez que a Constituição exige que a solução jurídica deste litígio seja aquela que confira, simultaneamente, a maior eficácia possível aos direitos fundamentais. Assim sendo, a compreensão da proibição de discriminação sexual deve adotar a extensão mais apta a contemplar a força normativa da Constituição como um todo. Isso significa que a proibição de discriminação por motivo de sexo alcança diversas manifestações: os tratamentos desfavoráveis experimentados por homossexuais em virtude de sua orientação sexual e por travestis e transexuais em virtude de sua identidade de gênero. (p. 710)

A alteração do nome dos que se submeteram a cirurgia sem nenhuma menção a transexualidade, é o grande desafio atual, com a justificativa da possibilidade de causar danos a terceiros que não sabem o sexo de origem. Ocorre que esta menção impede o transexual de viver em sociedade sem discriminações em consonância com esse entendimento há a jurisprudência proferida no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, sob o nº 70006828321, que permitiu a permuta no registro civil com o fundamento de que:

Quando se fala em prejuízos a terceiro, na verdade se fala na possibilidade de um homem envolver-se emocionalmente e, por que não dizer, sexualmente com o apelado e descobrir, em determinado momento, que ela não poderá ter filhos, ou até mesmo que não é mulher “de nascimento”. Sendo essa a questão a ser enfrentada, até certo ponto, o mesmo aplicar-se-ia à mulher estéril. Será que deveriam essas mulheres ter em seus documentos e no registro civil contida esta condição? Ou seria uma humilhação para elas? Sofreriam algum tipo de discriminação? E se os seus possíveis companheiros aceitassem essa condição por entenderem ser o amor o bem maior? As respostas são conhecidas. Os casos são assemelhados, e por não ter a mulher estéril que expor sua condição perante a sociedade, não terá P. C. que expor a sua. Cabe ressaltar que essas suposições de eventuais prejuízos que possam

sofrer terceiros, são hipóteses, não havendo certeza quanto ao caso concreto. Poderia acontecer ou não. Por isso, não seria plausível a exposição da condição de transexual feminino do recorrido em virtude de projeções, e, como tais, aleatórias. Se houver, no futuro, alguém que se sinta ameaçado, ou até mesmo prejudicado moralmente em razão da alteração de vida pela qual optou o apelado, que procure o remédio jurídico cabível. O Direito não pode ficar atrelado ao que dispõem as normas vigentes no país. O Direito é realidade, é fato social. É o excepcional. Deve, portanto, o Direito, não fechar os olhos à realidade, e se inserir nos tempos modernos, evitando qualquer situação constrangedora para as partes que litigam perante a justiça, contribuindo sempre para a paz social.⁸

Conclusões

É inegável que o conceito de gênero não deve ser atrelado ao sexo biológico, em virtude das diferenciações que existem entre os gêneros dentro das relações sexuais, pois cada ser humano se delimita por fatores diferenciados que constituirão a sua identidade de gênero.

Afinal, se assim não for, iremos permanecer enraizados na ideia de heterossexualidade imposta pela sociedade, o que faz com que os transexuais se sintam diferentes, incompreendidos e reprimidos, sem oportunidades na sociedade.

É necessária uma tutela específica para esse gênero, que tenha como objetivo não só o combate as violências como também a efetiva preservação dos seus direitos, para que sejam tratados com igualdade e dignidade.

A dignidade é um princípio constitucional necessário para o equilíbrio da vida numa sociedade diversificada, para que sejam reconhecidas e respeitadas as diferenças de cada indivíduo. Especificamente os transexuais para que não

8 Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/busca/search?q=cache:www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php%3Fnome_comarca%3DTribunal%2Bde%2BJusti%25E7a%26versoao%3D%26versao_fonetica%3D1%26tipo%3D1%26id_comarca%3D700%26num_processo_mask%3D70006828321%26num_processo%3D70006828321%26codEmenta%3D748698++++&proxystylesheet=tjrs_index&client=tjrs_index&ie=UTF-8&lr=lang_pt&site=ementario&access=p&oe=UTF-8&numProcesso=70006828321&comarca=GUAIBA&dtJulg=11/12/2003&relator=Catarina%20Rita%20Krieger%20Martins&aba=juris>

sejam tratados como doentes e sim como normais, com tratamento igualitário independente da escolha sexual.

Situação divergente da atualidade que demonstra a transexualidade como uma patologia ligada a doença mental. O que faz o transexual se sentir diferente e sem o exercício pleno de suas capacidades, pois lhe é negado o reconhecimento social como pessoa do sexo feminino ou masculino, de acordo com a sua identidade de gênero.

Quando se nega o direito à identidade de uma pessoa, por motivos discriminatórios, se infringe também o artigo 3º da Constituição Federal, que prega a promoção do bem de todos sem nenhum tipo de distinção.

O presente estudo busca abordar, questões relevantes que verse sobre o meio social e jurídico do transexual que clama por reconhecimento e falta de diferenciações para ter salvaguardado a existência do pluralismo de ideias, crenças e etnias.

Referências

ARAÚJO, Polyana. **Não aceitava vestir roupa de menino', diz mãe de criança que trocará nome: juiz permitiu mudança de sexo e gênero em documentos de criança de MT. menino de 9 anos deve ser tratado como menina e ter nome feminino.**

Disponível em: < <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/02/tentou-cortar-o-penis-aos-3-anos-diz-mae-de-menino-que-trocara-de-nome.html> > Acesso em 01 mai. 2016;

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/busca/search?q=cache:www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php%3Fnome_comarca%3DTribunal%2Bde%2BJusti%25E7a%26versao%3D%26versao_fonetica%3D1%26tipo%3D1%26id_comarca%3D700%26num_processo_mask%3D70006828321%26num_processo%3D70006828321%26codEmenta%3D748698++++&proxystylesheet=tjrs_index&client=tjrs_index&ie=UTF=8-&lang_pt&site=ementario&access=p&oe=UTF-8&numProcesso=70006828321&comarca=GUAIBA&dtJulg=11/12/2003&relator=Catarina%20Rita%20Krieger%20Martins&aba=juris> Acesso em: 09 mai. 2016;

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução cfm nº 1.652/2002. Disponível em: < http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2002/1652_2002.htm > Acesso em: 25 abr. 2016;

DINIZ, Maíra Coraci. **Direito à não discriminação: travestilidade e transexualidade**. 1. Ed. São Paulo: Estúdio Editores.com, 2014.

KOCH, Alice Sibille; ROSA, Dayane Diomário da. **Transtorno de identidade de gênero-transexualismo**. Disponível em: <<https://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/transtornos-de-identidade-e-genero-transexualismo>> Acesso em: 29 abr. 2016;

KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

MARTINES, Rafael Henrique Gonçalves. **Transexualismo: os principais direitos e os problemas enfrentados pelos transexuais**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6669/Transexualismo>> Acesso em 24 abr. 2016;

MELO, Mariana. **Prefeitura lança programa de apoio às transexuais**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/prefeitura-lanca-programa-de-insercao-social-as-mulheres-transexuais-582.html>> Acesso em: 02 mai. 2016;

PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel. **Igualdade, diferença e direitos humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010;

MORAES, Fabiana. **O nascimento de joicy: transexualidade, jornalismo e os limites entre repórter e personagem**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2015; e

REDAÇÃO RBA. **Mulheres transexuais sofrem com preconceitos em dobro: segundo ONG europeia, brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Além da violência e do preconceito, elas também sofrem com a falta de reconhecimento de direitos**. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/03/mulheres-transexuais-sofrem-preconceito-dobrado-921.html>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

DISCUSSÃO SOBRE LESBIANIDADE EM THE CHILDREN HOUR'S -PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA DE 1961

Rita de Cássia Santos Côrtes¹
ritalice@yahoo.com.br

Marcos Lopes de Souza²
markuslopessouza@gmail.com

Resumo: Este texto é uma proposta de fazer algumas leituras sobre o filme The Children's hour produzido e dirigido por William Wyler, cujo conteúdo focado refere-se à lesbianidade, porém elucidada de maneira sutil. A película foi traduzida para o português como Infâmia e é uma produção em preto e branco. Percebe-se que o enredo traz elementos significativos para se pensar as tensões existentes nas experiências das personagens, o que se constitui como relevância para, através de um olhar interior sobre a narrativa, alavancar problematizações vinculadas às relações de poder e às práticas sociais. Pretende-se ainda provocar discussões em torno da maneira como se dá a condução da narrativa, levando-se em consideração a sociedade da época, a maneira como é construída a personagem Martha, a qual se destaca na narrativa fílmica por ser considerada uma desviante das normas da sexualidade, além disso será questionado o desfecho da história que culmina com o seu suicídio. Para alcançar as propostas anunciadas neste texto, optou-se por uma abordagem pós-crítica com base em estudiosos que debatem as questões relacionadas a gêneros e sexualidades como campo político que envolve relações de poder. Palavras-chave: relações de poder, práticas sociais, lesbianidade.

-
- 1 Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) do Órgão em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié.
 - 2 Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) do Departamento de Ciências Biológicas (DCB); Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) do Órgão em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE) ambos vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié.

1-Introdução

Em Endimburgo, cidade situada na Escócia, no ano de 1810, uma estudante de um internato para meninas espalha o boato de que duas jovens professoras vivem um relacionamento lésbico. O criminalista escocês Willian Roughead³ publicou essa e mais outras histórias de crimes que se destacaram na época. O livro foi lido pela escritora de peças teatrais Lillian Hellman que em 1934 se dedicou a transformar a história das professoras em um drama teatral com o título “The children’s hour”, mudando o cenário para os Estados Unidos. A peça se tornou um sucesso de público e o cineasta William Wyler, atraído pelas potencialidades do texto de Hellman sobre as consequências de uma mentira, solicita da teatróloga uma versão para o cinema, que, intitulado como “These Three” é lançada em 1936. Nessa adaptação há o acréscimo de um personagem homem para maquiagem a questão da homoafetividade que era um dos temas censurados pelo Código Hays⁴, assim a produção fílmica adquire uma nova configuração e o enredo se desenvolve em torno de um escândalo amoroso.

Em 1961, com o fim da censura, Wyler readapta a história e retoma a lesbianidade como tema conforme a peça original de Hellman, como também é mantido o título “The children’s hour”, traduzido para o português como Infâmia⁵. Nessa nova roupagem, no entanto, o triângulo amoroso permanece e outras mudanças no foco da história encenada no teatro são feitas. Nas modificações ocorridas, de forma engenhosa o produtor conduz a narrativa de uma maneira que deixa transparecer o relacionamento homoafetivo como uma prática desviante.

Na versão de 1961, The children’s hour⁶, classificado como um drama, narra a situação vivida por duas jovens professoras proprietárias de uma escola de regime internato para meninas. A trama começa a ganhar vigor quando uma

3 IMDB:<http://www.imdb.com/title/tt0028356>

4 O Código Hays foi escrito por um dos líderes do Partido Republicano (EUA), chamado William Hays, daí o seu apelido. Referia-se a proibições de temas e assuntos que não poderiam ser abordados nos filmes. Entrou em vigor em 1933 e sobreviveu oficialmente até 1968, embora as mudanças fossem graduais até os meados dos anos de 1960, em razão dos vários movimentos que estavam aparecendo, como a liberação feminina e os hippies. Os cineastas passaram a ignorar as regras do código, fazendo filmes sem a aprovação da censura. Em 1968, o Código Hays cedeu lugar a uma tabela de classificação de filmes, levando em conta a idade do espectador.

5 <http://50anosdefilmes.com.br/2009/infamia-the-childrens-hour/>.

6 <http://intercinegay.com.br/>.

das alunas, Mary Tilford, interpretada por Karen Balkin, neta de Amélia Tilford (Fay Bainter) - moradora muito influente na cidade - conta para a avó que as professoras e proprietárias da escola, Martha Dobie (Shirley MacLaine) e Karen Wright (Audrey Hepburn) mantêm um relacionamento amoroso. A avó acredita na garota e além de recrutá-la do ambiente, espalha a notícia para as outras famílias, que agem da mesma forma.

O caso vai parar no tribunal com Amélia sendo acusada por difamação, mas as duas moças perdem a ação, além de haver o rompimento do noivado entre Karen e Joe Cardin (James Garner), médico conceituado na localidade e primo de Amélia. No desfecho da história, Martha se suicida.

Produzido em preto e branco, talvez *The children's hour* seja um filme pouco apreciado na atualidade, no entanto, traz elementos significativos para se pensar nas tensões existentes nas experiências vivenciadas pelos três principais personagens em torno das quais se desenvolve a narrativa.

Este texto se inclina para problematizar como as relações de poder e as práticas sociais que atravessam os conflitos vividos por essas personagens marcam o enredo fílmico e de que maneira a homossexualidade é interpretada em uma sociedade conservadora. Pretende-se ainda questionar o final da história em que o produtor decide pelo suicídio da personagem desviante das normas da sexualidade. Para debater o assunto, escolheu-se realizar uma análise do filme por meio de uma abordagem pós-crítica, dialogando com estudiosos que compreendem as questões relacionadas a gêneros e sexualidades como campo político que envolvem relações de poder.

Conforme a produção cinematográfica evidencie questões voltadas para uma mulher lésbica, salienta-se que neste constructo é utilizada a palavra lesbianidade como uma das possibilidades de homoafetividade e homossexualidade por haver a compreensão de que elas contemplam essa personagem feminina que não está inserida nas normas da heterossexualidade.

2. Distanciamentos e aproximações entre o filme e a história que o inspirou

Além da inserção de uma figura masculina para dar o tom de um romance heterossexual, há um outro distanciamento entre o filme e a história que o inspirou. No caso das professoras escocesas, além de não haver um homem que tornasse suas experiências em um tradicional triângulo amoroso, as acusações de manterem um relacionamento lésbico entre elas não são irrefutáveis.

Ao denunciar a avó da aluna por difamação, durante o julgamento, o júri reconhece que apenas a afirmação da aluna de haver um relacionamento homoafetivo entre as professoras não constitui provas ou argumentos consistentes para subsidiar uma condenação para ambas, com isso, a história se reverte e elas são inocentadas. As acusações se voltam para a avó da garota que, como é a ré no processo, recai sobre ela a pena de ter que pagar uma indenização às professoras por difamação.

O caso das escocesas chama a atenção também da professora, estudiosa e escritora norte-americana Lillian Faderman⁷, especializada em desenvolver pesquisas e escrever romances com temas que envolvem etnias, gênero e sexualidades.

Nessa história verídica, a pesquisadora entra em cena para investigar sobre a verossimilhança entre a produção cinematográfica e a história real. Federman vasculha os arquivos do tribunal escocês e, após ter acesso a toda documentação desde os depoimentos das testemunhas assim como as argumentações dos advogados e do júri, adiciona outros ingredientes à história, os quais estão voltados para questões étnicas, econômicas, pressões sociais e sexuais que forjam a vida das mulheres no século XIX, e, mediante a junção desses conteúdos escreve um livro e publica essa obra intitulada *Scotch Verdict*.

No que diz respeito à produção ficcional de Wyler, apesar de não ficar claro no início do filme o tema da lesbianidade, há elementos que evidenciam uma intensa simpatia e cuidado especial que Martha dispensa à amiga Karen. É uma maneira habilidosa que o diretor do filme encontra para dar indícios de que há um sentimento que vai além de uma amizade fraternal, embora nenhuma das mulheres ainda o tenha percebido. Isso vai se evidenciando à proporção que Martha vai demonstrando aos poucos que a presença de Joe, noivo de Karen, a incomoda.

3. Por meio de suspeitas e estranhamentos, surge uma calúnia

Martha não atende ao modelo tradicional de uma jovem moça de 28 anos, americana e professora da década de 1960, uma vez que, além de ter um namorado, deveria usar maquiagem, ter um penteado condizente com a sua idade e profissão e vestir-se com roupas que correspondam ao perfil de feminilidade hegemônico da época. Como já dito por Goellner (2013, p. 31) “um corpo não é

7 <http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/4609/Faderman-Lillian-1940.html#ixzz46prv0GL6>

apenas um corpo”, pois se observa nele também o seu entorno, sendo assim “o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam” ou ainda “a imagem que dele se produz”. Portanto, Martha produz estranhamentos naqueles/as que convivem com ela, pois seu corpo não está fabricado adequadamente para o meio social em que vive.

Esse olhar de estranhamento e disciplinador que recai sobre o corpo indócil de Martha é feito por sua tia Lilly Mortar (Miriam Hopkins), artista de teatro fracassada, insatisfeita com a vida, e que também mora na escola e dá aulas de piano e teatro para as alunas. No enredo do filme, Mortar enuncia que compreende a sobrinha Martha como uma pessoa esquisita desde a infância e que considera os sentimentos dela direcionados à amiga Karen algo “antinatural”. O peso da expressão, enunciada primeiro por Mortar, em seguida por Mary e por sua avó Amélia, repetidamente até chegar aos tribunais, dá o tom ao conflito.

O antinatural nos remete ao “contra a natureza” mencionado por Foucault (2015, p. 41) salientando que o termo é construído a partir do século XVIII quando as práticas sexuais eram regidas pelo direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Esses aparatos de controle e regulação estavam centrados nas relações matrimoniais que eram voltadas especificamente para a reprodução. No conjunto de proibições consideradas uma abominação pelo que se definia como o “contra a natureza”, eram incluídas as pessoas que não amavam o outro sexo.

Na película, observa-se a existência de um relacionamento, considerado “natural” de acordo com as convenções sociais, entre dois dos três principais personagens sobre os quais o enredo se enovela. Karen é noiva de Joe e há uma pretensão dos dois se casarem, no entanto, essa união desejável pela sociedade que resultaria em um casamento heterossexual é desestabilizado por Martha.

A narrativa dá um salto quando Martha, apesar de demonstrar uma afetividade especial por Karen, não se percebia como lésbica, cuja identificação só de fato acontece a partir da afirmação de Mary e após o caso ter sido levado ao tribunal, culminando com a derrota das duas jovens professoras. Além desse saldo negativo ocorrido pelas vias judiciais, ambas são condenadas também à abjeção⁸ por todos os moradores da cidade.

8 Segundo Miskolci (2013, p. 24) refere-se ao espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles/as que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política. A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade.

Um dos pontos mais altos do enredo aparece na cena em que Martha decide contar para Karen sobre seus sentimentos. É um diálogo intenso e sofrido do qual foram retirados alguns enunciados:

Martha –Eu te amo do jeito que eles disseram.
Sempre houve algo errado. Sempre, desde tão longe quanto eu posso lembrar.
Mas eu nunca soube o que era até que tudo isso aconteceu.
Você tem medo de ouvir isso, mas eu tenho mais medo que você.
Eu sou culpada!
Está lá. Eu não sei como, eu não sei por que, mas eu te amo.
Eu não pude identificar isso antes, mas talvez tenha estado lá desde o primeiro instante em que a conheci.
E então de repente, uma noite uma pequena menina entediada conta uma mentira. Ela achou a mentira com um pouco de verdade.
É tudo minha culpa. Eu arruinei sua vida, e arruinei a minha própria.
Eu me sinto tão doente e suja. Eu não posso suportar mais!

Martha é convencida de ser uma dissidente sexual, por isso se sente “doente e suja”. Essas características foram atribuídas às sexualidades periféricas a partir do século XIX quando as instâncias de controle e todos os mecanismos de vigilância saem do campo jurídico e se voltam para a medicina, com isso o homossexual passa a ser visto como uma pessoa doente (FOUCAULT, 2015) somente deixando de ser considerada como um problema mental em 1973 e retirada da lista de doenças pela Organização Mundial da Saúde apenas em 1991 (FILHO, 2009).

Ao analisar esse trecho em que Martha se revela, é interessante mencionar o conflito por que passa Cornejo (2013) ao relatar que aos onze anos, angustiado em manter o segredo de se sentir atraído por homens, resolve compartilhar a angústia com sua mãe, e ao fazê-lo se sente aliviado, todavia a atitude não lhe proporciona conforto, pois esperava que naquele momento de busca por apoio materno o armário se tornaria menos desconfortável, mas ao invés disso, o efeito foi contrário já que atraiu a mãe para dentro dele. Entretanto, Cornejo relata ainda que se não o fizesse, certamente cometeria suicídio como acontece com muitos adolescentes e jovens.

Ao se expor para Karen, os monstros que atormentavam Martha permaneceram, como também nenhum armário foi destruído, da mesma maneira

que procedeu com Cornejo. Essa situação não é diferente também para Bobby, protagonista do filme *Orações para Bobby*⁹ (1975) baseado em fatos reais, que, ao revelar para a família sobre sua homossexualidade, os monstros proliferam e rejeitado no seio familiar, ele tem que ir viver em outra cidade, porém o sofrimento leva-o ao suicídio, cujo episódio aconteceu também na vida real.

Embora neste texto se discuta um filme que se inclina a apresentar a temática lésbica, as duas menções feitas acima sobre as experiências de homens gays são importantes, pois demonstra que em nenhum dos casos o assumir-se, ou, a atitude de sair do armário ocorreu de forma tranquila. Tanto para o homem quanto para a mulher sair do armário torna-se algo conflituoso quando os desejos e prazeres de ambos diferem das prescrições da norma, isso porque em nossa sociedade parece haver uma preocupação acentuada com o corpo imposto pelo discurso da heterossexualidade sem distinção de idade, ou seja, “o olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e se torna mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade” (LOURO 2000, p. 63).

Em *A epistemologia do armário*, Sedgwick menciona que quando uma pessoa gay sai de um armário, ela encontra outros à sua frente quer seja na escola, no trabalho, ou com alguém que de alguma maneira lhe pareça importante. Dessa maneira,

o armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Diferentemente do que ocorre com Cornejo e Bobby, o diálogo entre Martha e Karen não se restringe apenas ao ato de compartilhar um segredo ou sair do armário. Há uma confissão de amor carregada de sentimento de culpa por todos os acontecimentos ruins, evidenciando-se também a auto aversão expressa na fala de Martha.

O ato de confessar para Foucault (2015, p. 69) não está relacionado apenas ao interlocutor, mas à instância, e é esta quem avalia, julga, pune, perdoa,

9 <https://www.youtube.com/watch?v=qprpqnvVuY>

consola, reconcilia. Assim, a confissão é uma verdade anunciada, que além de produzir consequências externas, provoca também em quem a articula modificações intrínsecas. Martha se liberta de um segredo, confessa um amor especial e diferente do fraternal por Karen, e esta, a partir de então, passa a ser a “dona da verdade” (FOUCAULT, 2015, p. 75). Em contrapartida, essa confissão produz muitos efeitos entre os quais podem ser elencados os seguintes: atrai a indiferença de Karen, que não se sensibiliza para discutir o assunto; conduz as duas mulheres à abjeção, pois passam a ser indesejadas na cidade onde vivem e são renegadas pelos pais e mães das alunas. Sem possibilidades de garantir seu sustento Martha e Karen estão vulneráveis, pois a única fonte de sobrevivência era a manutenção da escola, que não mais existe pois foi completamente esvaziada.

4. Aprisionamentos e liberdade

Foucault, (2014) ao fazer um estudo sobre o funcionamento da disciplina, esclarece que uma de suas principais estratégias para demonstrar eficácia consiste em distribuir os indivíduos em espaços exigindo a cerca, cujos ambiente se tornam locais especiais, e uma escola em regime de internato para meninas aparece como o mais perfeito regime de educação para disciplinar os corpos. Assim, as meninas da Wright-Dobie School for Girls estavam inseridas nesse ambiente para, presumidamente, serem devolvidas à sociedade muito bem -educadas, disciplinadas, forjadas de maneira que viessem atender ao modelo de mulher e de feminilidade proposto pelas normas sociais vigentes.

Mas a ardilosa Mary não demonstrava nenhum interesse de permanecer naquele espaço disciplinador limitado pelos muros e deveres cotidianos e, sem medir as consequências dos seus atos, ela se vale do único recurso de que dispõe no momento, ou seja, inventar o romance lésbico entre as professoras.

A calúnia se transforma em verdade anunciada e é julgada pelo tribunal que conclui o processo com o argumento de ter havido uma “aproximação sexual pecaminosa”, expressão que denota muito mais um cunho religioso do que jurídico, e que se encontra relacionada ao cristianismo. Segundo Foucault (2015) para a Igreja Católica a homossexualidade era pensada como uma prática sodomita.

A expressão enunciada na conclusão do embate judicial adquire um sentido significativamente potente, de maneira que aquela cidade se torna um território hostil às professoras, impossibilitando-as de continuarem ali, acrescentando-se

ainda o fato de não terem muitas alternativas de recomeçar em outros lugares, pois o escândalo já havia adquirido repercussão em nível nacional.

As acusações de Mary, aliadas à derrota nos tribunais, também fizeram com que Joe, o bom moço da história tivesse dúvidas a respeito da veracidade dos fatos. Afinal, foi só uma calúnia ou Martha mantinha um relacionamento amoroso com Karen? Após tantos desdobramentos e acusações realizadas, é perceptível que ele agora entende os motivos dos ciúmes que Martha demonstrava entre ele e Karen. Mas a sua incerteza consistia em saber se elas mantinham algum envolvimento. Dúvida esta tirada pela própria Karen, mas suficiente para que, a partir do surgimento dessa desconfiança, ela decida romper com o noivado.

A expressão “é tudo culpa minha”, anunciada por Martha, que não teria ideia da repercussão que sua orientação sexual traria, visto que se percebeu lésbica após o olhar disciplinador de sua tia, que se encarregou de esquadriñar seu corpo calculando seus gestos e seu comportamento (FOUCAULT, 2014) aliada à exposição pública a que fora submetida, fazem com que ela sinta vontade de não mais existir, ou que nunca tivesse existido.

Antes, uma jovem professora, dedicada, era uma referência, um destaque para a sociedade, agora, esses outros atributos não são mais interessantes e válidos para caracterizá-la, e Martha passa a ser vista somente como lésbica, entendida no filme como uma desviante das normas da sexualidade, marginalizada e deslocada para uma zona fronteira. Retomando a obra de Foucault, História da Sexualidade I, ele assim se remete como o homossexual é percebido em uma sociedade normalizadora:

Nada daquilo que ele (o homossexual) é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente em todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é um segredo que se trai sempre (FOUCAULT, 2015, p. 48).

Por toda a narrativa, o segredo representa um tormento para Martha, que, aprisionada em seus sentimentos e ações, não pode se mostrar e agir de acordo com o que sente e deseja, afinal “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Em duas cenas esse aprisionamento se concretiza quando ela aparece solitária na janela de seu quarto, situado na parte mais alta da casa, onde há grades e sua imagem é projetada através delas, oferecendo sutilmente a possibilidade de compreendê-lo metaforicamente como uma cela.

Em contrapartida, nesses dois momentos, Karen, observada por Martha, caminha em direção à porta de saída da escola, o que pode ser entendido como a sujeita heterossexual que está em permanente liberdade, porque ela faz parte do que se considera “normal” assim aparece sempre em posição central, ou seja “a posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente invisível” (LOURO, 2008, p. 22). Bento (2011, p. 553) menciona que “os ‘normais’ negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos”.

Em uma outra cena, as duas mulheres, conforme tenham sido consideradas abjetos, se sentem inseguras para sair de casa devido aos achincalhamentos das pessoas que passam em frente à sua residência e escola.

A expressão “eu não posso suportar mais” pode ser interpretada num primeiro momento como a necessidade de Martha precisar falar sobre o que sente, pois não se considera mais capaz de conter seu segredo, seu desejo, seu amor. Martha poderia estar esperando também uma possível reciprocidade de Karen, de quem ela apenas escuta frases como “pare com essa conversa louca”, “eu não quero escutar você”, “você está cansada”. Por outro lado, a elocução de Martha supostamente esteja sinalizando o que o produtor do filme costurou para o final trágico do enredo, ao se perceber que a personagem começa, a partir desse instante, ser desmontada.

A calúnia é desfeita quando mãe de Rosalie Welss (Veronica Cartwright) descobre que a menina é cleptomaníaca e, chantageada por Mary, era obrigada a fazer tudo o que a garota determinava. Amelia se retrata perante as duas professoras e informa que, a pedido, o juiz fará uma audiência para reverter a decisão do tribunal acrescentada de uma desculpa pública e uma explicação documentada. Em seguida, Karen informa a Martha que no dia seguinte partirá para recomeçar em outro lugar, pois agora há a possibilidade de arranjar um novo emprego, e pergunta se ela quer ir junto. Sem responder, Martha diz que precisa dormir, porém no dia seguinte Karen a encontra pendurada em uma corda em seu quarto.

No enterro, todas as pessoas que as acusaram estão no cemitério, mas nenhuma delas se aproxima, e, novamente a antonímia liberdade/aprisionamento

se evidencia quando pode ser observado o caixão fechado onde está o corpo de Martha se contrapondo à saída de Karen do cemitério, que, a passos largos e cabeça erguida, deixa o local levando consigo a verdade confessada, enquanto estáticas, as pessoas apenas a observam partir.

5. À guisa de conclusão: suicídio ou assassinato?

Sobre a obra de Lillian Helman, readaptada por William Wyler em 1961, é necessário lembrar que a década de 1960, época da segunda versão cinematográfica, coincide com o que ficou conhecido como novos movimentos sociais, lembrados por Miskolci (2013, p.21):

Os três principais “novos” movimentos sociais foram o movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o então chamado movimento homossexual. Eles são chamados de novos movimentos sociais porque teriam surgido depois do conhecido movimento operário ou trabalhador e porque trouxeram ao espaço público demandas que iam além das de redistribuição econômica.

Alguns desses movimentos ousaram mais por questionarem os valores morais em vigor afirmando que o corpo, o desejo e a sexualidade faziam parte do campo político, constituindo relações de poder. Nesse contexto em que marca o início de uma luta política que reivindicava por direitos às diferenças de gêneros e das sexualidades, a nova versão produzida por Wyler, mesmo matando a personagem homoafetiva representou um avanço no sentido visibilizar a homossexualidade.

Lauretis (1993, p. 99) menciona que “o cinema é, ao mesmo tempo, um aparato material e uma prática significadora em que o sujeito é envolvido, elaborado, mas não esgotado”, por isso não se dispensa aqui a ideia de questionar se não haveria outras alternativas para o destino de Martha que não fosse o suicídio, ou mais ainda, verificando a narrativa sob o ponto de vista do produtor, colocar sob suspeita se de fato a única alternativa para William Wyler seria a de assassinar a personagem.

Todavia, vale salientar que Wyler, ao abordar a lesbianidade como tema em seu trabalho em 1961, encontra-se dividido em dois polos extremos: de um lado, evidenciar uma sociedade com valores conservadores que não podiam

ser abalados, de outro, a emergência de mostrar que existem pessoas que vivem sexualidades ditas dissidentes. Ao final, a sociedade heteronormativa vence, pois o corpo, nessa lógica, não poderia ser pensado como instância da cultura, mas algo dado pela natureza. Dessa maneira, seguindo o modelo heteronormativo, ao longo do enredo o produtor vai gradativamente criando obstáculos com o intuito de dificultar que se mantenha viva a personagem desviante.

Diante do que foi exposto, nessa história ficcional, o melhor consistiu em denunciar de que maneira a violência simbólica atua por meio de difamadores. E para que isso se confirmasse, foi necessário fragilizar a personagem lésbica e esgotar todo o sentido de sua existência naquela realidade fictícia, colocando-a à margem em uma sociedade que não lhe cabia mais. Então, a solução mais viável para o produtor não poderia ser outra, a não ser matá-la e, talvez com isso tenha matado também em sua obra a homossexualidade.

Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. p. 548-559.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In. MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FILHO, Alípio de Sousa. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In. FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre e LOURO, Guacira Lopes (orgs.). **Corpo, gênero e**

sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAURETIS, Teresa de. Através do espelho: Mulher, cinema e linguagem. **Estudos feministas**. Nº 1/93. 1993. p. 96-122.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Nº 25(2) jul/dez. 2000. p. 59-76.

_____. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, nº 2 (56) - maio/ago. 2008. p.17-23.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

Sedgwick, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu** (28), janeiro-junho 2007. p. 19-54.

GÊNERO E SEXUALIDADE PARA ALÉM DA AÇÃO: QUANDO ELAS/ELES [ALUNOS/AS] AVALIAM.

Roniel Santos Figueiredo¹

Marcos Lopes de Souza²

Resumo: A presente pesquisa objetiva analisar uma intervenção sobre gênero e sexualidade, realizada com estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública em Jequié-BA. A experiência foi realizada por dois graduandos em Biologia e uma professora da Educação Básica vinculados/as ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), sub-projeto Biologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa intervenção foi realizada após um processo formativo desenvolvido com a turma do Pibid (licenciandas/os, educadoras e coordenadora) pelo Núcleo de Estudos em Diversidade de Gênero e Sexual da mesma instituição. Na sequência didático-pedagógica foram trabalhadas as temáticas sexualidade; gênero; autoestima; diversidade sexual; universo trans; corpo, prazer, masturbação e virgindade; práticas sexuais e saúde para a sexualidade; sexualidades e violência. Para a construção dos dados foi aplicado um questionário no último encontro com todos/todas as discentes. Com os resultados é possível perceber que as/os discentes avaliaram, de maneira geral, positivamente o trabalho realizado, apontando para a necessidade de mais espaços de reflexão da temática, colocando como ponto forte a atuação das professoras e do professor e a capacidade de manter o diálogo de maneira respeitosa com

-
- 1 Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) do Órgão em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Email: ronielbiologia@hotmail.com
 - 2 Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) do Departamento de Ciências Biológicas (DCB); Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) do Órgão em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE) ambos vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Email: markuslopessouza@gmail.com

todos/as alunos/as possibilitando que expressassem suas opiniões, partindo das problematizações e questionamentos para debater os discursos normatizadores apresentados.

Palavras-chave: Intervenção, Sexualidade e Gênero, Pibid, Processo Formativo.

Introdução

Discutir sexualidade no ambiente escolar na contemporaneidade pode ser considerado por muitas pessoas como um desafio, pois as compreensões de corpo vão sendo concebidas aos extremos, desde o objeto consumível por uma abordagem midiática que exhibe músculos, silhuetas “bem desenhadas”, formas “ideais”, até o proibido, silenciado por valores morais, éticos, filosóficos e religiosos que moldam as formas pelas quais os corpos, as sexualidades, os gêneros são constituídos e (não) aceitos.

A discussão sobre sexualidade é marcada pelo contexto histórico, havendo períodos em que foi percebida como algo fluido, sem a necessidade de tantos controles e normatizações, ocorrendo a formação por meio das vivências e observações. Em outros momentos, assim como o atual, a sexualidade foi/é, geralmente, encarada como algo estritamente privado e individual, retringindo a discussão de maneira ampla e coletiva, sendo vastamente divulgada midiaticamente e pouco discutida nos demais espaços formativos, como escola ou mesmo a família. Isso se deve ao fato da sexualidade ser considerada uma questão pessoal e privada, permeada por decisões morais e religiosas (COSTA, 1997; LOURO, 2008a).

O desejo de trabalhar com sexualidade, mesmo percebendo as tantas normatizações, tabus e limitações que perpassam a discussão da temática surgiu a partir da observação do meu labor diário. Comecei a lecionar nos anos finais do ensino fundamental, no município de Maracás - BA ainda nos primeiros semestres da graduação. Como professor de Ciências pude constatar algumas situações que julgo importante na discussão da sexualidade na escola: percebi o quanto o assunto desperta o interesse e atenção dos (das) discentes e como essas discussões eram delegadas à mim, enquanto professor dessa disciplina, inclusive pelos outros docentes da escola, apesar da transversalidade da temática. Também notei a participação dos/das discentes nas aulas que versavam sobre sistemas sexuais. Contudo, percebi que a abordagem e o tempo eram insuficientes para dar conta das inquietações e curiosidades delas/es. Apesar de tentar me posicionar de maneira dialógica, muitas vezes me sentia inibido, pelas indagações, as quais, não me sentia preparado para responder. Diante desses momentos de falta de respostas, fui percebendo também com o avançar do curso de graduação em Ciências Biológicas que não havia uma disciplina que me ofertasse subsídio para discutir aquelas questões que eram levantadas, sendo as aulas de embriologia o que eu tinha mais próximo do assunto

abordado, favorecendo um estudo interessante, mas que não se aproximava das dimensões subjetivas e sociais que se manifestavam veemente nas minhas aulas.

Com relação ao ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN sinalizam a importância de abordar esse e outros temas por meio para a promoção de uma educação pluralista, que atenda as dimensões culturais, afetivas e sociais. Muitas vezes, porém, a prática pedagógica relega esse e outros assuntos para discussões superficiais – quando são discutidos - sem a ênfase necessária como se fossem ocorrências a parte, eventualidades e, geralmente, são convidados/as profissionais da área de Saúde que focam em uma abordagem contraceptiva e preventiva, não atendendo as demais dimensões que são propostas pela DCN (BRASIL, 2013). Diante dos meus tantos momentos de falta de resposta, também optei por abordar a temática dessa forma cartesiana que dissecou o corpo em partes isoladas e reduz a explicação aos aspectos biológicos, sem nenhuma contextualização social.

A escola não está isenta das manifestações sexuais, e não é um espaço, à parte, no qual as pessoas se despem das suas sexualidades para adentrar, portanto, é um lugar sexuado e generificado importante para as discussões da temática, tendo em vista sua dimensão formativa, pertinente não apenas aos/as alunos/alunas, mas para todos/todas os/as participantes da comunidade escolar. Louro (2008b, p. 85) elucida esse papel importante da escola ao dizer que esta “[...] não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela, também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe”.

Em vista que há diversas formas de manifestações das sexualidades, no espaço escolar, é também perceptível, a existência de uma política reguladora que insere a heterossexualidade como norma que deve ser seguida para que os alunos e as alunas sejam considerados/as “naturais” e legítimos/as enquanto pessoas, marginalizando quem não pertence a este grupo, reiterando preconceitos e discriminações. Gesser, Oltramari e Nuernberg (2012) enxergam a escola como um local onde também ocorrem manifestações de violência e exclusão às pessoas que não pertencem à sexualidade hegemônica: a heterossexual. Além disso, alguns grupos são supervalorizados, como ocorre com os homens brancos e de condição financeira mais abastada, ficando à margem, aqueles/as que não fazem parte desses agrupamentos.

Dessa forma, realizar qualquer trabalho que fale sobre sexualidade e gênero na escola significa atuar em um campo muito tênue e delicado, pois os aspectos que envolvem a sexualidade são historicamente marcados e estigmatizados.

1.1 Sexualidade, gênero e educação: Um contexto de disputa

O nosso sistema político não colabora com o avanço das discussões da temática, pois estão permeados pelos discursos religiosos, fortalecem a ideia de pecado e não buscam lutar para garantir que a temática seja discutida nas escolas. Nesse sentido acho importante trazer uma situação que exemplifica esse contexto e que me incomodou muito no ano passado (2015): Sou católico praticante, participo de grupos de jovens e sempre percebi a Igreja Católica Romana como omissa sobre as questões de sexualidade e gênero, diferentemente das igrejas protestantes que, geralmente, se posicionaram de forma contundente contra a temática. Há pouco tempo, entretanto, foi votado o Plano Municipal de Educação - PME das cidades. Havia uma pauta a ser votada pelas Câmaras Municipais de Vereadores sobre a inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nesses planos. Algumas autoridades religiosas cristãs se posicionaram veemente contra essa inclusão, dentre elas os bispos das dioceses que direcionaram missivas às câmaras solicitando aos vereadores que votassem a favor da “família tradicional” enxergando, essas discussões como desestabilizadoras das estruturas familiares. Fico a me questionar o quão frágil é a estrutura familiar que é pregada. Afinal, discutir gênero e sexualidade se torna, para tantas/tantos, uma afronta, um perigo, algo que precisa ser banido. Os discursos e ações se anulam mutuamente: ora, se a heterossexualidade é natural, se os gêneros são naturais por que é necessária essa reiteração, a todo instante, de um controle normatizador em todos os sentidos, enquadrando as pessoas em modelos e padrões, se esses processos são “naturais” então por que é preciso reforçá-los? Louro (2000) pontua essas questões e percebe da seguinte forma:

No discurso educacional, existe a família. Os livros e as atividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação acionada pela mídia e consagrada pela Igreja e pela Lei. Não é por acaso que essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e nela pai e mãe, bem como os seus filhos e filhas, reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Quando alguém diz que é preciso resgatar ou preservar os “valores tradicionais da família”, é dessa família “normal”, com esses traços de raça, classe e gênero, que se está a falar. Contudo, ao contrário do que esses discursos fazem supor, atualmente é cada vez mais visível o número de lares

mantidos apenas por mulheres que se revezam no cuidado dos menores e nos quais os homens adultos têm uma presença transitória ou esporádica [...] (LOURO, 2000, p. 48-49).

O desfecho dessa “história” é surpreendente em um país considerado laico, pois em um contexto nacional a maioria das câmaras votou pela supressão dos termos no PME, fortalecendo que os gêneros e expressões da sexualidade sejam compreendidos de maneira naturalizada, inerente e intrínseca, gerando a ideia de LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis e Intersexuais) como antinaturais. Esse argumento é usado por muitos extremistas que discriminam, agridem e matam os/as LGBTI. O preocupante é que esses argumentos são reproduzidos na escola, fundamentando as inúmeras agressões silenciosas e veladas que ocorrem nesse ambiente.

Diante dos elementos supracitados é perceptível a necessidade de uma análise aprofundada do modelo de ensino em vigor para que se possa atender de forma igualitária todas as realidades presentes nesse ambiente. Na maioria das vezes o modelo de ensino atual pode ser considerado como normatizador, abordando, apenas uma possibilidade de vivência da sexualidade, baseada na simples análise dos mapas de corpos humanos e visualizações de imagens padrões que geram a falsa ideia de homogeneidade quanto à forma de vivência da sexualidade, desprezando e relegando ao silêncio as demais formas que existem e estão presentes também na escola.

Algumas iniciativas por parte do Ministério da Educação (MEC) buscam melhorar a formação docente por meio de vivência em sala de aula, apresentando propostas inovadoras, que não estejam incluídas no programa de estágios obrigatórios das Instituições de Cursos Superiores. Nesse contexto, foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgindo da ação conjunta do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), (BRASIL, 2007).

Há um Subprojeto Biologia, ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desde 2010, ano em que foi implantado o Programa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié – BA, do qual participei como licenciando bolsista desde o primeiro semestre letivo de 2014 até o segundo semestre letivo de 2015.

Com o intuito de proporcionar uma formação mais ampla e acolhedora das diversidades de gêneros e sexuais aos/às participantes do Subprojeto Biologia, foi realizada uma parceria entre o Núcleo de Estudos sobre Diversidade de Gênero e Sexual da UESB com o Subprojeto em questão da mesma Universidade. Dessa forma, foram realizados, na primeira etapa, encontros formativos, que ocorreram no período de maio a agosto de 2014. Foram trabalhados temas como intersexualidade, gênero, feminilidades e masculinidades, universo *trans*, diversidade sexual, relacionamentos afetivos e sexuais e saúde sexual: riscos e vulnerabilidades. Os momentos de discussões e reflexões problematizaram situações cotidianas em que se explicitam atitudes preconceituosas, nas quais indivíduos vivenciam a marginalização imposta por uma sociedade altamente normatizadora. Além disso, foi oportunizado um repensar a respeito do papel do (a) professor (a) como profissional importante na formação escolar, incluindo aspectos sociais e culturais. Após os encontros formativos, na segunda etapa da formação, foi planejada e realizada uma proposta de intervenção em uma das escolas envolvidas com o Pibid – Subprojeto Biologia, com um grupo menor que se disponibilizou a trabalhar com a temática que será melhor descrita na metodologia desse trabalho. Neste artigo pretendo discutir como os/as alunos/as avaliaram a intervenção e a ação dos/das professores/as e quais as contribuições que o trabalho teve na visão dos/das discentes.

Metodologia

Em uma pesquisa que tem como eixo temático principal sexualidade e gênero, as subjetividades e questões individuais interferem em todo o percurso do trabalho, desde os interlocutores/as da pesquisa, até o/a pesquisador/a, portanto a pesquisa mais adequada é a qualitativa que se detêm às ideias, sensações, dúvidas e questionamentos dos/das participantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010). Portanto, a pesquisa aqui apresentada trata-se desse tipo de pesquisa, buscando se aproximar das subjetividades que estão nas avaliações dos/das discentes sobre a temática. A intervenção foi desenvolvida em oito oficinas que abarcassem os conhecimentos sobre sexualidade em uma perspectiva não apenas biológica, mas também social, tendo em vista que a primeira não contempla o contexto em que se insere a diversidade sexual. Cada oficina teve duração aproximada de duas horas aulas, totalizando quinze horas de discussão da temática de forma mais intensa e ampla.

Os temas escolhidos foram: sexualidade; gênero; auto-estima; diversidade sexual; universo trans; corpo, prazer, masturbação e virgindade; práticas sexuais e saúde para a sexualidade; sexualidades e violência. As estratégias didáticas foram: aula expositiva dialogada; atividades de análise de objetos e discursos sobre sexualidade e gênero; roda de conversa; exibição de música e curtas metragens; construção de painel; leitura de textos pertinentes e dinâmicas.

As oficinas foram realizadas em uma escola estadual do município de Jequié-BA envolvida com o Pibid, em uma turma de segundo ano do ensino médio regular, matriculada no turno matutino. Os encontros ocorreram no horário da disciplina Biologia, a qual tem a carga horária de duas horas-aulas semanais. Com a necessidade de considerar o conteúdo programático selecionado pela instituição foi reservado um horário semanal para a execução da proposta sobre sexualidade e gênero, enquanto o outro era utilizado para o seguimento do currículo preestabelecido.

As oficinas ocorriam no primeiro horário das sextas – feiras, às sete horas, no entanto, o que foi sequenciado fugiu do tempo estabelecido, devido ao envolvimento do grupo. A proposta foi desenvolvida de maneira dialógica buscando respeitar o posicionamento dos/as discentes envolvidos, a fim de problematizar situações cotidianas trazidas pelo grupo, favorecendo uma discussão sem coações e agressões verbais.

Para a produção dos dados foi utilizado um questionário com 6 (seis) perguntas, que possibilitou traçar o perfil da turma quanto à idade, identidade de gênero, como os/as discentes avaliaram a intervenção realizada na escola e a ação dos/das professores, e quais as contribuições do trabalho para a turma. Entendo, assim como Gil (1999, p.128), que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Na situação descrita que caracteriza um estudo de avaliação dos/das discentes sobre a intervenção realizada em sua escola torna-se a técnica de produção de dados mais adequada. A estruturação do texto foi realizada por intermédio dos referenciais dessa pesquisa, sobretudo se aproximando dos estudos pós-estruturalistas ligados aos gêneros e às sexualidades. Nesse sentido Louro (2007b, p. 216) elucida que “Uma pesquisa que queira dar conta dessa dinâmica [pós-estruturalista] e que, portanto, volte-se para uma abordagem das minúcias, vai supor um texto ou uma escrita em que a descrição ganha realce”. Nessa abordagem, ao priorizar também os questionamentos

e problematizações proponho ao/a leitor/a refletir sobre o processo, buscando formular suas respostas para as indagações e/ou gerar novas indagações.

Acredito que falar/escrever sobre sexualidade mais do que seguir uma linha de pesquisa é assumir um posicionamento político. É colocar-se nessa disputa de poderes que circunda as discussões sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, não é possível compreender uma pesquisa que se debruce a discutir essas questões como “imparcial” (se é que ela existe), pois a forma em que o trabalho é construído diz muito sobre o autor e sobre seu entendimento dessas discussões (LOURO, 2007b).

Resultados e Discussões

Os/As interlocutores/as cursavam no ano letivo de 2014, o segundo ano do ensino médio regular em uma escola estadual do município de Jequié- BA.

A turma era constituída por 28 discentes, 15 alunas e 13 alunos, provenientes de diferentes bairros da cidade, pois a escola atende um público diversificado no que se refere à localização geográfica no município. Sobre o perfil discente, é possível afirmar que a idade varia entre 15 e 18 anos, sendo que a maioria apresentava 17 anos. Os nomes utilizados aqui são todos fictícios e os questionários foram respondidos anonimamente.

A primeira pergunta era: *Como você avalia a sequência didática sobre sexualidade e gênero que foi desenvolvida em sua turma? Por que?*

A maioria dos/as discentes avaliou a sequência de maneira positiva (26 alunos), um aluno (Vicente) que considerou a sequência didática como “mais ou menos”, mas não expôs os motivos da sua avaliação e outro/a aluno/a que não respondeu a essa pergunta. As avaliações positivas são exemplificadas nas seguintes falas:

Luiza: Foi bem legal, mas não é todos [alunos/as] que tem maturidade suficiente para ser desenvolvida esse tipo de oficina em sala de aula.

Bruna: Maravilhosa, sinceramente não poderia ser melhor. Por que a mim nunca foram abordados assuntos tão polêmicos de forma abrangente e interessante.

Willian: Excelente, abordou muito sobre o preconceito que existe ainda.

Luiz: Boa. Temas bem desenvolvidos e bem abordados, embora algumas “controvérsias”, foi bem elaborado.

A fala de Luzia ao entender que não são todas as pessoas que têm maturidade para ter contato com a temática, possivelmente, está ligada à visão contemporânea que considera as pessoas sexualizadas a partir da puberdade, desconsiderando a sexualidade infantil, essa questão etária é tida por Louro (2007a) como um dos motivos utilizados pelos/as docentes para não trabalharem com essas questões, ela sugere inclusive, que haja o questionamento dessa idade apropriada, pois esse é um construto que aprisiona os corpos e as sexualidades e dificulta o entendimento do trânsito e mobilidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos (LOURO, 2007a).

Bruna aponta para a ausência de discussões nessa perspectiva, nos ambientes que ela convive. Sua fala faz relação com o pensamento de Junqueira (2012) ao dizer que as sexualidades e gêneros são conteúdos que passam por um processo de vigilância e controle nos ambientes escolares, incluindo implicitamente nos currículos escolares e, dessa forma, as manifestações de preconceitos e discriminações ocorrem rotineiramente, pondo sob a mira preferencial os sujeitos que não se encaixam ao modelo “padrão”, por meio de insultos, jogos, apelidos, insinuações e atitudes desumanizantes (JUNQUEIRA, 2012).

Willian e Luiz mencionam os preconceitos e controvérsias que ainda perpassam ao se falar de gênero e sexualidade. Acredito que para pensar sexualidade e gênero como episteme social e política são necessários os atritos que são gerados pela contradição à norma, subversão ao estabelecido mostrando que a verdade hegemônica é, tão somente, apenas mais uma possibilidade e que pode ser desestabilizada, assim como outras verdades foram no decorrer da história.

A segunda pergunta foi: *Durante o processo formativo qual temática você mais gostou de discutir? Por quê?*

A essa segunda pergunta a maioria (12) das pessoas apontou que a temática que mais gostou de discutir foi os/as homossexuais e as estigmatizações que essas pessoas sofrem no decorrer de sua vida por não estarem enquadrados nas rígidas normas sociais. As falas de Joana, Bel, Lucas e Paula caracterizam esses posicionamentos:

Joana: Sobre a transexualidade e o homossexualismo (sic), pois em algumas coisas, tinha uma visão diferente e inaceitável mudei meu ponto de vista em algumas coisas e situações.

Bel: Sexualidade, por que aprendemos que além de respeitar devemos também falar do assunto de uma forma ampla e sem censuras.

Lucas: *Eu gostei da temática homossexualidade, o preconceito na nossa sala era algo muito grande, e os instrutores da oficina, junto com alguns colegas mais esclarecidos sobre o assunto, mostraram aos preconceituosos que tem que haver respeito a qualquer pessoa.*
Paula: *Preconceito, com os questionamentos e explicações tive um modo distinto de analisar meu ponto de vista.*

Joana e Paula sinalizam para um processo muito importante no que tange o entendimento sobre gênero e sexualidade: o repensar-se. Demonstraram que a intervenção realizada possibilitou esse espaço do pensar suas atitudes diante dessas questões. Lucas e Bel, por sua vez, apontaram para uma situação que também me chamou bastante atenção na sala, os/as alunos/as com posicionamentos bastante rígidos e que nos surpreenderam enquanto professores/as, pois à princípio, por estarmos em uma turma com discentes jovens, acreditávamos que eles/as se posicionariam de maneira mais dialógica. No entanto, percebemos que não há uma relação direta entre idade e preconceito, mesmo porque nossa cultura ainda se produz com marcas da homofobia e da heteronormatividade. Louro percebe que:

Embora a homofobia seja muitas vezes evidente em nossa sociedade, isso não impede que, em inúmeras situações e em distintas idades, meninos e homens constituam grupos extremamente “fechados” e os vivam de forma muito intensa (Louro, 2007a, p.19).

Isso se deve ao fato de meninos e meninas aprenderem desde muito cedo a violentarem aqueles/aquelas que não estão na norma, apontando o lugar do diferente como um sub-lugar, reiterando, a todo instante que a diferença fomenta uma relação permeada por poder (LOURO, 2007a).

O segundo tema com maior recorrência (10) nas citações dos/das discentes foi práticas sexuais e prazer, associando o quão prazeroso foi falar desse tema. Géssica salienta esses aspectos na sua fala:

Géssica: *Corpo, sexualidade e prazer. Porque é interessante e divertido ouvir e aprender sobre a intimidade e sobre a opinião individual de cada estilo sexual.*

O fato de Gêssica considerar a discussão sobre sexualidade e prazer como “intimidade” faz relação com o que Louro (2008, p.18) traz em sua obra:

As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política (LOURO, 2008a).

Algumas outras respostas foram apresentadas como: Igualdade de gênero (1), auto-estima (2), toda a ação (2) e “acho que nenhum”. Vicente mais uma vez não gostou do trabalho, no entanto não explicou o por que de não ter gostado de nenhuma das temáticas.

Nesse contexto fiquei imaginando o quanto deve ter sido (des) confortante para os/as discentes participar dessa ação, afinal, compreendendo a sexualidade como algo privado e velado tê-la discutida em um espaço público, em um contexto social foge ao convencional e coaduna com a desestabilização do paradigma que circunda à sexualidade e os gêneros. No entanto, apenas 4 (quatro) discentes se disseram incomodados/as em algum momento das discussões, os/as demais (24) não, conforme as respostas da terceira pergunta *Você se sentiu incomodad@ em algum momento da proposta desenvolvida? Qual? Por quê?*

Bia: Sim, quando percebi a presença de maxista (sic) e homofóbicos em minha turma, pois o preconceito para mim, seja qual for, tem que ser vencido.

Leile: Sim, quando sentia que as pessoas não aceitavam o modo de pensar uma das outras querendo, de certa forma influenciar quem pensa diferente.

Vicente: Sim. Me chamaram de machista e homofóbico (embora eu acredite que machismo não existe)

Bia e Leile relacionam o seu incômodo com os posicionamentos normativos dos colegas, que muitas vezes, como supracitado, se colocavam com discursos discriminatórios. Vicente, no entanto, se incomoda por seus colegas terem o taxaram de homofóbico e machista. Ao não acreditar na existência do machismo Vicente deixa implícito que considera esse processo hierárquico e

desigual entre homens e mulheres como natural e legítimo. As demais respostas de Vicente fazem inferir que ele não se sentiu contemplado com a discussão, apesar de já ter discutido a temática anteriormente em sua antiga escola no ano de 2011, como ele relata na pergunta seguinte (quarta) que versava *sobre a participação em algum momento formativo com esse tipo de abordagem acerca da sexualidade?* A maioria (16) disse não ter tido contato com a temática, os/as outros/as (11) já discutiram em projetos da universidade ou nas antigas escolas.

A quinta pergunta foi: *Sua visão acerca da sexualidade mudou em algum aspecto após o processo formativo? Em quais aspectos?* Nessa questão (13) (treze) alunos/as disseram ter sua visão repensada após o processo formativo, 12 (doze) disseram que não, 2 (dois/duas) disseram que de maneira parcial e 1 (uma) não respondeu. Dentre os/as que disseram que a formação contribuiu para seu processo formativo a maioria diz ter entendido a necessidade de respeitar a outra pessoa nas suas vivências.

Os que disseram não terem suas visões repensadas, associaram ao fato de não agirem de maneira preconceituosa, mas reiteraram a necessidade de espaços formativos que discutam essa temática nesse tipo de abordagem.

Luana: Não, pois os assuntos abordados vinham da mesma forma que eu já tinha em mente e aprovava.

Clara: Sim, me fez mudar opinião em alguns assuntos e enxergar pessoas de determinadas classes de forma diferente.

A sexta pergunta foi *Como você avalia a atuação d@s professor@s? Comente.* Nessa pergunta todos/as os/as participantes avaliaram de maneira positiva a atuação das professoras e do professor, afirmando que a postura dele e delas facilitou a execução do trabalho, apontaram como pontos importantes a formação consistente para discutir a temática, a dinamicidade no desenvolver das aulas e linguagem acessível que facilitou a comunicação durante as oficinas.

Luiza: Ótima. Eles ficaram muito à vontade e ensinaram de uma forma simples assuntos tão complexos.

Luana: Ótimo. Souberam abrangir bem o assunto e foi muito divertido.

Vinícius: Muito boa, eles não apenas nos deram aula de sexualidade, eles acrescentaram valores muito importantes em nossas vidas.

Considerações Finais

As/Os discentes avaliaram, de maneira geral, positivamente o trabalho realizado, apontando para a necessidade de mais espaços de reflexão da temática, colocando como ponto forte a atuação das professoras e do professor e a capacidade de manter o diálogo de maneira respeitosa com todos/as alunos/as possibilitando que expressassem suas opiniões, partindo das problematizações e questionamentos para discutir os discursos normatizadores. Porém, compreendendo que a temática ainda é cercada por tabus, vigilâncias e controles e se faz necessária sua discussão na escola, em uma perspectiva que desestabilize a norma, que perturbe os controles e normatizações ao acreditar que a mudança pode ocorrer a partir dos dissensos e discussões.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

COSTA, A. P; MARÇAL, P. R. **Sexualidade e relações de gênero**: a formação docente em questão In: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis.

COSTA, M. **Sexualidade na adolescência**: Dilemas e crescimentos. 9. Ed. L&PM, 1997.

GESSER, M; OLTRAMARI, L.C; CORD, D; NUERNBERG, A.H. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol. 16, n. 2, Julho/Dezembro de 2012, p. 229-236.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNQUEIRA, R.D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R; PELÚCIO, L. **Discursos fora da ordem**: sexualidade, saberes e direitos. São Paulo: Ananablume, 2012, p. 277- 303.

LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. V. 19, n.2, 2008a, p. 17-23.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 b.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 9-34.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, 2007b, p. 201-218.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

OS “INADAPTADOS”. QUEM TEM ACESSO AO DIREITO E À VIDA SOCIAL FORA DA SEXUALIDADE HETERONORMATIVA?

Sabrina Guerra Guimarães
brinaguerra@hotmail.com

Lina Maria Brandão de Aras
Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia
laras@ufba.br

Resumo: A presente comunicação objetiva discutir os preconceitos destinados as identidades trans partindo do conceito de “inadaptados” utilizado pela antropóloga Margaret Mead em sua obra “Sexo e Temperamento” que, ao analisar diferentes sociedades na Papua Nova Guiné, percebeu como em cada uma delas os preconceitos foram culturalmente diferenciados e moldados. Nesse sentido, a autora contribui no questionamento de quem são os “inadaptados” da sociedade brasileira? O que não é difícil responder quando analisamos as construções sociais demarcadas e regidas pelos discursos da ciência, direito e da religião, que apontam, cotidianamente, que pessoas que fogem à regra, onde o gênero precisa condizer ao sexo biológico, são os “inadaptados” da sociedade. Esta afirmação tem gerado a exclusão da população trans dos espaços de sociabilidade, que na maioria das vezes já começa na infância, no meio familiar, perpassando o espaço escolar e acadêmico (se alcançados). Portanto, analisamos como essas afirmações são produtoras de preconceitos, violências e desumanização dessas pessoas e o quanto elas são excluídas socialmente por não terem seu gênero condizente ao seu sexo biológico e sua sexualidade não corresponder à heterossexualidade. Por isso, se torna necessário essas discussões em todos os espaços sociais, dentre eles, a academia, onde essa população é ínfima e, frequentemente, enfrenta inúmeros e diferentes tipos de violência.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Violência, Identidades Trans, Sexualidade.

Introdução

Retomar e analisar as discussões em obras que contribuíram e ainda podem contribuir para reflexões atuais, é pertinente para nossa sociedade, principalmente ao que tange o combate a exclusão e preconceitos, na busca por Direitos Humanos, percebendo o enorme crescimento da violência contra a população LGBTTTQI¹.

Nesse sentido, propomos tratar de alguns pontos da obra da antropóloga Margaret Mead (1979) intitulada de “Sexo e Temperamento”, onde analisou três diferentes civilizações na Papua Nova Guiné e formulou questões que foram legadas a posteridade, principalmente o fato de que o sexo não determina o temperamento das pessoas. Portanto, a autora acreditava na construção de uma trama cultural, que atribuem diferentes papéis aos dois sexos, ao relatar suas experiências e comprovando sua teoria.

Mead ao analisar as práticas dos habitantes das montanhas, os Arapesh percebeu que homens e mulheres são dóceis e suscetíveis; ambos com papel maternal, numa sociedade cooperativa e sociabilizada que trabalha em prol da prole. Homens e mulheres realizam as atividades juntos, não há guerras e os homens são gentis e cooperativos. A autora informa que só dá para entender esse temperamento fraternal e de cooperação entre os Arapesh se entendermos como eles/as são criados/as desde o nascimento, ou seja, num ambiente de proteção, tranquilidade e amorosidade.

Os habitantes do rio, Mundugumor, tanto os homens quanto as mulheres são violentos/as e agressivos/as. Desprezam o sexo como base para as diferenças de personalidade; o comportamento de ambos são tipicamente masculinos, viris e sem qualquer característica de doçura e sensibilidade. Esta sociedade está baseada na hostilidade e individualismo e para eles/as os inadaptados seriam as pessoas que contrariam essas características.

A terceira sociedade analisada por Mead os habitantes do lago, Tchambuli fazem uma inversão das atitudes sexuais: mulheres dirigem e dominam; homens menos responsáveis e emocionalmente dependentes, vivem principalmente para a arte. Todo o homem é um artista e a maioria é hábil em todas as artes. Eles são adornados, as mulheres sem adornos; elas são seguras e bem organizadas entre

1 A sigla é utilizada para denominar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Trangêneros, Queer, Intersex, mas tendo a consciência que as inúmeras possibilidades de gênero não se encerram em siglas e nomenclaturas.

si; enquanto eles vivem praticamente solteiros, cozinham e vivem sozinhos. Apesar dessa divisão de papéis, a organização dessa sociedade é patrilinear, por haver poliginia e pelo homem pagar pela esposa, mas são as mulheres que detém a posição de poder na sociedade Tchambuli.

Com a análise das três comunidades feitas pela antropóloga, décadas antes de se construir o conceito de gênero percebemos a sua percepção de suma importância ao apontar que o sexo não é determinante, pois a cultura molda os temperamentos e cada sociedade possui o que ela denomina de “chaves”, não só de um temperamento como de vários. O que nos leva a repensar a sociedade que insiste em apontar papéis de gênero baseados nos binômios dicotômicos. Por isso, o que nos chama mais à atenção nos estudos de Mead é quando ela descreve os inadaptados escolhidos em cada uma dessas sociedades, que são as pessoas que portam comportamentos opostos ao determinado pela cultura desses grupos. Portanto, este trabalho iluminou a discussão sobre os/as inadaptados/as da sociedade brasileira, pois não é difícil de apontar quem são eles/as relegados/as a exclusão .

É importante, portanto, que se analise a questão com as lentes da interseccionalidade ciente do contexto histórico nacional, estando num patamar de país latino-americano e subdesenvolvido, onde os marcadores não só cultural como também de classe, raça, etnia, sexualidade, gênero e geração são imprescindíveis para se pensar as dominações e exclusões. Desta forma, tem sido frequente os casos de racismo, machismo e lesbohomobitransfobia².

Se colocar no lugar do/a outro/a deveria se tornar um exercício obrigatório, pois podemos pensar nas pessoas que “normalmente” se tornam invisíveis nas andanças cotidianas e novamente remetemos a uma análise interseccional, pois se torna impossível pensar tais questões sem perceber essas imbricações no envolvimento das populações trans, porque a carga de exclusão de uma mulher trans negra, pobre, transexual e idosa, é significativamente maior que de uma pessoa dentro dos padrões desejados e que não carrega todos os estigmas daquilo que discursivamente é transmitido do que não se deve ser na nossa sociedade.

Assim, a contribuição de Mead é inegável para os estudos feministas e *queer*, ao trazer a discussão sobre os inadaptados, porém sabemos que os marcadores de exclusão são interseccionalizados e não se limitam apenas ao âmbito cultural, portanto, é importante pensarmos o quanto os discursos científicos e religiosos legitimaram tais exclusões e legaram uma sociedade pautada

2 Fobia a pessoas lésbicas, homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

nos binômios dicotômicos, onde serão tratadas como inadaptados, aquelas pessoas que fogem do padrão heteronormativo. E para entendermos sobre estas exclusões é necessário expor o discurso da ciência, direito e da religião.

Quem legitima a exclusão das identidades fora dos padrões heteronormativos?

Cotidianamente perguntamos o que faz um indivíduo pensar que é melhor que o/a outro/a, diante do exorbitante crescimento da violência e exclusão das identidades trans, negando e tirando a humanidade dessas pessoas, pois nada justifica a falta de respeito às escolhas e identificação de cada um/a. Nesse sentido, é imprescindível pensarmos numa forma de discutir e enfrentar discursos religiosos e científicos que legitimaram tais exclusões.

Para tratar do tema proposto não se pode falar em ganhos acadêmicos e ativistas das mulheres e da população LGBTTTQI sem citar a crítica feminista à ciência, onde se analisou o processo histórico da busca incessante em formar um discurso científico para provar que as mulheres eram a versão de homens incompletos (SCHIEBINGER, 2001), primeiramente nos séculos XVI e XVII, mostrando que elas possuíam a mesma genitália masculina (sexo único), porém não perfeitamente desenvolvida.

Como retrata Thomas Laqueur, em sua obra *Inventando o Sexo* (2001), e como ele próprio afirmou que “em alguma época do século XVIII, o sexo que nós conhecemos foi inventado”. Agora não seriam mais homens e mulheres com um só sexo, mas começou a se afirmar as diferenças, porém continuando a atestar a inferioridade das mulheres.

A ciência analisou o cérebro delas e o discurso foi desviado para o tamanho do seu cerebelo (Laqueur, 2001) tido como menor do que o dos homens e esse fator as conduziam a paixão e ao cuidado. A partir daí a ciência, filósofos e pensadores da época iluminista discursaram que as mulheres estavam destinadas a paixão e os homens a razão.

“O século XVIII testemunhou uma revolução na ciência sexual. Nessa época, os médicos acadêmicos do sexo masculino cessaram de considerar o corpo feminino como uma versão menor do masculino e ressaltaram, ao invés disso, um modelo de diferença radical. A diferença sexual não era mais uma questão de genitália, mas envolvia cada fibra do corpo.” (SCHIEBINGER, 2001, p. 213).

A contribuição da crítica feminista a ciência foi de fundamental importância para pesquisas voltadas as identidades e sexualidades não conformes ao padrão hegemônico e heteropatriarcal. Nesse sentido, a ciência também ditou as regras sobre os corpos LGBTTTQI como registra Louro (2009):

“Ao final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) que vão fazer as mais importantes “descobertas” e definições sobre os corpos de homens e mulheres [...].Nascia a sexologia. Inventavam-se tipos sexuais, decidia-se o que era normal ou patológico e esses tipos passavam a ser hierarquizados. Buscava-se tenazmente conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, regar e disciplinar a sexualidade. Tais discursos, carregados da autoridade da ciência, gozavam do estatuto de verdade e se confrontavam ou se combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei. É nesse contexto que surge o homossexual e a homossexualidade[...].O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra espécie. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma seqüência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa.” (P. 89).

Na escrita de Louro fica evidente como os discursos da Ciência, Direito e Religião normatizam e são geradores de violência e desumanização, da mesma forma que legitimam a exclusão das pessoas trans da vida social, de serem respeitados/as no âmbito familiar, escolar e acadêmico (quando conseguem ter a oportunidade de acessar esses espaços). A violência e preconceito são tão frequentes que normalmente essas pessoas encontram nas ruas (único espaço de acolhimento) meios para a sobrevivência, que as levam a uma cotidiana luta contra a violência e estranhamento de seus corpos.

O tema violência é sempre profundo e nos traz reflexões pertinentes no que tange ao comportamento humano, nos levando a indagações do “por quê” a sexualidade dos indivíduos precisa ser colocada em constante vigilância, criticada, regulada, normatizada por sociedades que se julgam detentoras de “verdades”, tendo a heterossexualidade como base única e absoluta das relações sexuais. Portanto, aqui não podemos nos furtar das análises de Foucault

(1982) ao publicar o diário *Herculine Barbin*, uma “hermafrodita”³ que desde o seu nascimento foi registrada e tida como uma mulher até os 21 anos fora educada em conventos e ao sentir fortes dores e com a saúde debilitada necessitou de análises médicas para o diagnóstico de seus sintomas, fato que nessa análise Herculine não imaginava que seria de fato a ruína da sua vida, ao ser identificada como uma hermafrodita. Nos relatos de Herculine fica nítida a sua inocência diante de seu próprio corpo, apesar de se achar diferente e perceber modificações corporais, não era um agravante no seu cotidiano, era excelente aluna e tão logo seria admitida como professora por seu brilhantismo, mas com a descoberta do médico, sua trajetória de vida foi modificada de forma brusca e cruel, principalmente no âmbito amoroso, por ter tido que romper um relacionamento com sua parceira, e os caminhos subseqüentes que viriam ser extremamente difíceis com a divulgação do seu “verdadeiro sexo”, pois teve que mudar de cidade, de nome e de gênero, apesar de não ter sido indagada em nenhum momento de como se sentia diante de sua orientação sexual e muito menos da sua identidade de gênero. E mesmo mudando de cidade muitos conheciam sua história e a adaptação na nova vida, agora tida como um homem, e se caracterizando como tal enfrentou uma nova batalha, que era de se manter financeiramente, pois seu corpo fragilizado não permitia trabalhos considerados de homens, além do preconceito imbuído nesse processo, o que levou Herculine viver em precárias condições e assim cometer suicídio. Durante a leitura do diário de Herculine Barbin, que acima resumimos, nos decorria fortemente a nítida e latente fala de Mead sobre os desperdícios de talentos, por considerar algumas pessoas fora das chaves cultural de inadaptadas. E com certeza a triste história de Herculine se enquadra nessa análise se ao seu sexo a sociedade e os médicos não tivessem dado tamanha importância. Fato é que ela sucumbiu a tantas violências simbólicas de uma sociedade heteropatriacal normatizadora de corpos. Nesse sentido, que Foucault discorre como a sociedade ocidental moderna codificou as “verdades” sobre o sexo e condenou tudo que possa fugir de um pênis=homem=masculinidade e vagina=mulher=feminilidade.

3 Nos dias atuais denominamos de intersex para não se prender a nomenclaturas científicas, religiosas e jurídicas remetendo essas pessoas a patologia ou aberração quando se usa o termo hermafroditas.

“Do ponto de vista médico, isto quer dizer que não se trata mais de reconhecer no hermafrodita a presença dos dois sexos justapostos ou misturados, nem de saber qual dos dois prevalece; trata-se, antes, decifrar qual o verdadeiro sexo que se esconde sob aparências confusas; o médico terá que de certo modo despir as anatomias enganadoras, e reencontrar por detrás dos órgãos que podem ter encoberto as formas do sexo oposto, o único sexo verdadeiro.” (FOUCAULT, 1982, p. 2).

As inúmeras violências sofridas por Herculine e tão bem relatadas por ela mesma, nos fica perceptível que em nenhum momento a ciência, o direito e a religião, (afinal ela foi educada em conventos) se preocuparam com a sua opinião e pela sua não-identidade que a manteve feliz antes de tal exame médico. Portanto, o caso de Herculine foi aqui citado como uma forma de percebermos que a violência que cercam as pessoas trans em pleno século XXI não difere da violência que sofriam no século de Herculine o XIX. E para além das violências os discursos da tríade: ciência, direito e religião também não foram superadas fazendo com que essas “verdades” sobre o sexo continuem baseadas na heteronormatividade, que legitimaram e legitimam a lesbohomobitansfobia.

Daniel Borrillo (2010) informa que:

“Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma - outras tantas designações que, durante vários séculos, serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo”. (P. 13).

O autor também relata que a homofobia é um fenômeno complexo que é manifestado de diferentes formas, dentre elas, através de piadas que possam ridicularizar e humilhar os indivíduos, como também pode assumir formas violentas como foi no caso do nazismo. Esse exemplo é o que presenciamos cotidianamente em nossa sociedade, onde menosprezo são constantes e crimes de ódio são corriqueiros. A análise deste autor sobre a homofobia nos

faz estender a compreensão para as demais fobias destinadas a outras inúmeras possibilidades de gênero e orientação sexual, como: bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, *queer*, intersex...

Borrillo também contextualiza buscando na história a forma que a homofobia atravessou os séculos e de como o,

“Homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária; portanto, a consequência lógica vai exigir sua "purificação pelo fogo inquisitorial": Se ele é aparentado ao criminoso, então, seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo e, na pior, a pena capital, como ainda ocorre em alguns países. Considerado doente, ele é objeto da atenção dos médicos e deve submeter-se às terapias que lhe são impostas pela ciência, em particular, os eletrochoques utilizados no Ocidente até a década de 1960. (Id. Ibidem, p. 16-17)”

Outra questão apresentada pelo autor é que a homofobia, que estendemos a transfobia permanece como algo familiar, compartilhada de forma banal.

Nesse sentido, Shulman (2009) afirma que as

“dimensões da homofobia familiar são amplas. E elas podem variar desde pequenos desrespeitos a graus variados de exclusão, chegando a ataques brutais que deformam a vida da pessoa gay, ou até a crueldades diretas e indiretas que literalmente acabam com a existência daquela pessoa [...] a homofobia familiar pode se tornar uma opressão dolorosa e determinante na vida da pessoa gay”. (P. 70).

Retornamos a Borrillo (2010), para complementar a questão levantada por Shulman da violência sofrida no âmbito familiar pelas pessoas trans, quando formula outra questão, ao afirmar que a “homofobia mostra hostilidade não só contra os homossexuais, mas igualmente contra o conjunto de indivíduos considerados como não conformes à norma sexual.” (P. 26) e, nessa linha de pensamento, que Carrara e Vianna (2006) se complementa a de Borrillo, quando informam que:

“Nas grandes metrópoles brasileiras, sujeitos cuja identidade não heterossexual (suposta ou certa) é mais evidente através da exibição

ou incorporação de atributos de gênero não-conformes ao sexo designado no nascimento são proporcionalmente mais atingidos por diferentes modalidades de violência e discriminação. A destabilização provocada por sua performance de gênero, constantemente associada a um conjunto de estereótipos negativos sobre a homossexualidade em geral, torna as travestis as vítimas preferenciais de violência homofóbica em diferentes contextos.” (P. 234)

O/a autor/a trabalham com boletins de ocorrência, assim como processos crime para concluírem o descaso da sociedade e da polícia diante de crimes cometidos contra as pessoas travestis e concluíram que na maioria dos casos a impunidade ocorria justamente pela homossexualidade dessas pessoas.

Outro aspecto apresentado não só por Carrara e Vianna como também por Pinho (2005) ao indagar se “a convivência de homens gays de classes, raças, posições sociais e mesmos estilos de vida diferentes, significa igualdade ou simetria?” (P. 2). Em todos esses autores/as fica nítido que não, pois lembrando Gayle Rubin (1998) em sua pirâmide hierárquica sexual, logo observamos onde se posicionam travestis e transgêneros, profissionais do sexo que são ainda mais marcados e excluídos pela questão de raça e classe e se posicionam na base da pirâmide, invisibilizados, excluídos, as margens da sociedade.

“De modo que, para fora o racismo e a homofobia elegem homens gays brancos e negros de modos diferenciados como vítimas legítimas da violência. Para dentro, esses sistemas discriminatórios operam vulnerabilizando diferentes setores das comunidades e criando uma “solidariedade” na desigualdade, que enfraquece politicamente a comunidade, desempoderando os setores subalternizados interiores a ela, e criando condições para reprodução, sob as condições específicas ao meio, das desigualdades, da opressão e da subordinação. (PINHO, 2005, p. 2-3)”

Essa análise de Pinho aponta para a crueldade (como denominou Borrillo para o fenômeno da homofobia), que acaba, até mesmo, por tornar autores/as no sentido da cumplicidade e exclusão, os próprios homossexuais, que se aproximaram da heterossexualidade, adquiriram direitos, aceitaram a higienização proposta pelo Estado, se aliaram as práticas e rendição ao capitalismo e se distanciam de visualizarem que a homofobia estendida às demais fobias contra a população LGBTTTQI é crescente a cada instante, como aponta

“O relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) de 2013-2014 também mostrou como a intolerância a homossexuais mata. Mais especificamente, um gay é morto a cada 28 horas no país. Foram documentados 312 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil em 2013. O Brasil continua sendo o campeão mundial de crimes homo-transfóbicos: segundo agências internacionais, 40% dos assassinatos de transexuais e travestis no ano passado foram cometidos aqui.”⁴

Outro elemento que vem legitimando a exclusão e, conseqüentemente, a violência e preconceito é o crescente conservadorismo religioso no Brasil, onde muitos representantes políticos vem discursando sobre a necessidade de se preservar a família tradicional brasileira, alegando a criação de Deus: do homem e da mulher para se complementarem e reproduzirem. Muitas vezes incitam o ódio contra a população LGBTTTQI, além de barrarem constantemente cartilhas contra lesbohomobitranfobia e entrada dos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Considerações finais

Retornamos a Mead, lembrando a conclusão da autora, ao dizer que devido aos inúmeros padrões de papéis sexuais enraizados e propagados pela cultura e como exemplo cita a brasileira, se perde inúmeros talentos, ocasionando o que ela denomina de desperdícios.

Seguindo essa lógica, podemos pensar quantas pessoas são de fato privadas do acesso a convivência familiar, escolar e acadêmica por sua identidade de gênero não condizer a heteronormatividade, o quanto essas pessoas são levadas a sofrerem uma série de violências e preconceitos que desumanizam e tiram delas os Direitos Humanos.

Acreditamos, assim como Colling (2011) e Louro (2001), que precisamos de uma estrutura educacional bem fundamentada que contribua para o fim dessa onda de ódio, violência, invisibilidade, exclusão e desumanização das pessoas trans.

4 Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/>> Acesso em: 14/jun/2015.

Referências

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana R. B. "Tá lá o corpo estendido no chão...": a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2006.

COLLING, Leandro. Apresentação - Políticas para um Brasil além do Stonewall. In: _____. **Stonewall + 40 no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FOUCAULT, Michel. (Apresentação de). **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In.: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos Feministas**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 10/out/2014.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PINHO, Osmundo. **Desejo e Poder: Racismo e Violência Estrutural em Comunidades Homossexuais**. 2005. Disponível em: http://ciudadaniasesexual.org/boletin/b15/Art_Osmundo_Bol15.pdf. Acesso em: 12/jun/2015.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical Theory of the Politics of sexuality in Nardi, P. And Schneider, B. **Social Perspectives in Lesbian and Gay Studies** – Areader, London/New York, Routledge ed., 1998, pp 100-133. Disponível em: <<http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>>. Acesso em: 14/jun/2015.

SCHULMAN, Sarah. Homofobia Familiar. **BAGOAS**, v. 5. 2009.

“SE PARA A GENTE JÁ É DESAFIADOR, IMAGINE PARA O PROFESSOR QUE NÃO TEM ESSA FORMAÇÃO DENTRO DA BIOLOGIA”: OS DISCURSOS DE UMA PROFESSORA ACERCA DO ENSINO DA SEXUALIDADE

Suzane Nascimento Cabral
suzane_cabral@hotmail.com

Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Campus de Jequié-BA
markuslopessouza@gmail.com

Resumo: Este trabalho traz parte das reflexões desenvolvidas a partir de uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender os discursos produzidos nas práticas educativas da disciplina curricular “Educação para a Sexualidade”, oferecida pela rede municipal de ensino na cidade de Jequié-BA a estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Neste trabalho, apresentamos um recorte acerca do que pensa a professora da disciplina sobre os objetivos do componente curricular e a respeito de como acredita que deve ser realizado o trabalho com as temáticas. Os dados foram produzidos a partir da análise da entrevista realizada com a docente. O espaço da disciplina é pensado pela professora como local de direcionamento das/os estudantes para o que ela considera como caminho “correto”, assumindo assim caráter prescritivo e regulatório, especialmente por considerar que as famílias geralmente se isentam das discussões. A professora acredita também que as discussões acerca da sexualidade na escola devam ser realizadas por professoras/es de Biologia, entendidas/os por ela como as/os mais capacitadas/os para desenvolver o trabalho com as temáticas. Por fim, os depoimentos e alguns posicionamentos da professora nos indicaram como suas subjetividades e as marcas que a conduzem acabam por interferir na prática pedagógica e no desenvolvimento das propostas elaboradas por ela para discussão da sexualidade no espaço escolar.

Palavras-chave: educação básica, docentes, sexualidade.

Introdução:

Falar sobre sexualidade, mesmo diante da proliferação que tem se observado dos discursos em torno de suas temáticas nas mais variadas esferas da sociedade, ainda é considerado por muitas/os educadoras/es como uma tarefa difícil. Para Jimena Furlani (2007) isso se deve a relação histórica da sexualidade como algo imoral e pecaminoso, gerando desconforto e controvérsias, especialmente nas escolas.

Os resultados apresentados neste artigo são um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico onde buscou-se investigar que questões acerca da sexualidade têm atravessado o componente curricular “Educação para a Sexualidade”.

A disciplina, objeto de estudo da pesquisa, foi implantada no município de Jequié no interior da Bahia no ano de 2005 e desde então compõe o quadro das “disciplinas diversificadas” oferecidas pela rede municipal às alunas e aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste trabalho, traremos um recorte acerca do que pensa uma professora de “Educação para a Sexualidade” sobre o que, para ela, seriam os objetivos da disciplina, e seu entendimento sobre como (e por quem) deve ser desenvolvido o trabalho com as temáticas na escola.

Acreditamos que pensar discussões acerca da sexualidade no espaço escolar significa também pensar nas atrizes e atores que estão à frente dessa tarefa: as/os professoras/es. Baseando-nos neste entendimento, consideramos necessário dar foco aos modos como professoras e professores pensam a sexualidade. Assim, acreditamos que as formas como a professora lida com os temas em sala de aula refletem muitas das marcas que carrega e que são derivadas de suas trajetórias de vida e fortemente influenciadas por elas. Essas marcas vão instituindo diferentes modos de ser que podem tanto contribuir para a promoção de um espaço de diálogo e reconhecimento das diferenças quanto reiterar discursos normativos, tabus, preconceitos e violências.

Guacira Lopes Louro (2000) chama-nos a atenção para o fato de que a produção dos sujeitos é um processo plural e que as “marcas” que os constituem são resultado de suas histórias pessoais. Assim, entendemos que professoras e professores (re)produzem, nas diversas vivências no ambiente escolar, suas experiências individuais, seus valores e suas crenças religiosas.

Neste sentido, achamos pertinente, partindo do nosso entendimento de tentar compreender as subjetividades que atravessam a prática pedagógica

e que podem interferir nesse trabalho, problematizar algumas questões referentes ao que pensa a professora acerca da disciplina e de algumas temáticas que envolvem a sexualidade. Orientamo-nos neste trabalho pelo seguinte questionamento: *que questões acerca da sexualidade, no desenvolvimento do componente curricular “Educação para a Sexualidade”, atravessam os discursos e interferem nas práticas pedagógicas de uma professora?*

Os trechos que serão apresentados neste texto foram retirados da transcrição da entrevista realizada com a docente.

Metodologia:

Este trabalho apoia-se em uma abordagem de cunho qualitativo a qual, segundo Maria Cecília Minayo (2009), traz elementos importantes para compreender os significados, anseios e crenças dos fenômenos sociais, ocupando-se do estudo das relações, dos pensamentos, da visão dos sujeitos sobre um determinado fenômeno, sendo estas decorrentes das interpretações de como as pessoas vivem, pensam e se sentem.

Para a produção dos dados, foi realizada uma entrevista com uma professora participante da pesquisa. A entrevista foi realizada ao final do processo de observação participante realizado junto às classes de 8º e 9º ano e uma classe de Educação de Jovens e Adultos - EJA – (1º segmento 6º e 7º ano) nas quais a professora ministrava a disciplina durante o período da pesquisa de campo para o projeto do mestrado acadêmico. A entrevista foi gravada em áudio, com a permissão da participante, a fim de não perder nenhum conteúdo proferido nas falas.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2010), a entrevista constitui a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados e também a mais utilizada. Ainda de acordo com o autor, graças à sua flexibilidade, a entrevista é frequentemente adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos podendo-se afirmar que grande parte dos trabalhos de desenvolvimento das ciências sociais se deve a utilização desse recurso. Consideramos ainda, amparando-nos em Rosa Maria Hessel Silveira (2007) que a entrevista não se constitui um momento simples, mas atravessado por receios e expectativas tanto da pesquisadora quanto da entrevistada, não devendo assumir o “status” de reveladora de verdades, visto que está influenciada pelas subjetividades de cada um dos “lados”, mas deve ser considerada como um momento de interação entrevistada/entrevistadora. Os dados produzidos neste momento da entrevista serão apresentados a seguir.

Clarificamos aqui a nossa opção por utilizar, no decorrer deste texto, as palavras que sofrem variações que indicam gênero nas duas formas de escrita – feminino e masculino – entretanto, pontuamos que faremos o uso da palavra no feminino anteriormente à sua forma masculina, pensando na desconstrução dos padrões atuais de escrita. Em alguns momentos quando houver a necessidade de nos referir a um homem e uma mulher ao mesmo tempo, faremos a escrita optando pela forma feminina.

Resultados e Discussão:

A professora que leciona a disciplina na escola em que foi realizada a investigação que deu origem a este trabalho é licenciada em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ministrou o componente curricular apenas durante o ano letivo de 2014, período em que a pesquisa para o mestrado acadêmico foi realizada.

Discutiremos a partir deste ponto com base em três trechos retirados da entrevista realizada com a docente, o que ela pensa acerca dos objetivos da disciplina e o como para ela deve ser realizado o trabalho com as temáticas na escola a partir da defesa de que professoras/es de Biologia seriam as/os mais “capacitadas/os” para o trabalho com os temas. Esclarecemos aqui que os trechos foram nomeados a partir das falas da docente.

“Essa disciplina ajuda muito a gente a trabalhar muitas coisas que eles têm dificuldade de abordar em casa”.

Para a professora, as/os alunas/os necessitam de orientação e a disciplina teria como objetivo ajudá-las/os, principalmente *“em muitas coisas que eles têm dificuldade de dialogar em casa”*, segundo ela. Entretanto, poderíamos nos questionar aqui a respeito desse entendimento de que as famílias não conversam sobre sexualidade com as crianças e adolescentes. Será que podemos generalizar essa questão? As/os adolescentes têm essa “dificuldade” em conversar sobre sexualidade em casa?

Partindo desse pensamento da docente podemos refletir sobre outras questões: a professora quando elabora uma aula o faz pensando em “alguém”, existe um público que se deseja “atingir”. O entendimento de que as/os alunas/os necessitam de ajuda e esclarecimentos sobre determinadas “coisas” sobre as quais as famílias não conseguem dialogar refletirá sobre as propostas

que poderão ser desenvolvidas para determinado *tipo* de público e do que se acredita ser interesse deste público – a partir do olhar de quem elabora tais propostas. As professoras planejam suas práticas pedagógicas, muitas vezes, baseadas nas suas ideias acerca de quem *pensam* que suas alunas e alunos *são*, e, além disso, daquilo que esperam que elas e eles *se tornem*. Uma aula, um filme exibido ou um texto trazido para a sala de aula é, de certa forma, endereçado para “alguém”.

Sobre esta questão, Anderson Ferrari e Elizabete Franco (2010) nos trazem a ideia presente em Elizabeth Ellsworth (2001) a respeito do que se entende como “modo de endereçamento”. Dialogando com o texto das autoras, que analisam as relações entre as propostas de um curso de formação oferecido às professoras no município de Juiz de Fora-MG, e a ideia que carrega ao se constituir a partir do que se imagina, ou se espera, que seja a “vontade de saber” das professoras participantes do curso, pensamos que, do mesmo modo, a docente que entrevistamos elabora suas práticas a partir do entendimento que tem do que para ela seria *importante* para suas/seus alunas/os. Para ela, alguma coisa precisa ser feita para ajudar essas/esses alunas/os e essa “alguma coisa” parece está situada na disciplina e em seu papel de “intervenção”. Pensamos, entretanto, no caso deste trabalho, assim como observado por Ferrari e Franco (2010) em seu estudo com relação às professoras do curso investigado, que aquilo que a professora acredita ser a *necessidade* de suas/seus alunas/os parece não corresponder à realidade que observamos durante muitos dos momentos em que estivemos em campo. As alunas e alunos, para além do que propunha a professora nas aulas, extrapolam o que está em pauta, trazem outros elementos à discussão, tecem novos diálogos que não estavam no *script* e resistem ao que estão “aprendendo” ali. A esse respeito, para Elizabeth Ellsworth (2001):

[...] todos os modos de endereçamento “erram” seus públicos, de uma forma ou de outra. O poder de endereçamento não é, pois, o poder de obter, à vontade, respostas previsíveis e desejadas dos estudantes ou dos públicos [...] O poder do endereçamento não é algo que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em uma tecnologia (ELLSWORTH, 2001, p. 44).

Para a professora participante da pesquisa, pensar que as/os alunas/os precisam de ajuda para que compreendam algumas “coisas”, talvez a leve a elaborar suas aulas com esta finalidade. Não ficou claro, entretanto, que “muitas

coisas” seriam essas, questão que só foi esclarecida em um terceiro momento, quando a professora explicou o que estava se referindo ao utilizar o termo “essas coisas”:

[...] “a questão da própria sexualidade, a transformação do corpo, aquela poluição noturna¹ né, a menstruação, por exemplo... elas me perguntam... porque umas crescem os seios mais que as outras, são coisas assim que, às vezes, têm vergonha de perguntar a mãe, né, a questão dos métodos contraceptivos, tanta coisa que eles me perguntam que eu nem lembro agora, mas são coisas ligadas à adolescência, entendeu?” (Trecho da entrevista realizada com a professora).

Os temas trabalhados traduzem de certo modo o entendimento da docente do que para ela seria o objetivo da disciplina em “ajudar” as/os alunos a resolver suas angústias e dilemas e “aprender” o cuidado com o corpo. Em outro trecho esse pensamento reaparece:

[...] Como é que a gente tem uma disciplina desta na escola, um privilégio de poucas escolas, e a gente tem um índice alarmante de alunas grávidas? [...] já tivemos aqui casos de meninas até no primário, 4ª série grávidas! Então o índice é grande, não é uma realidade só aqui na escola, a nossa realidade não difere das outras, mas nossa escola tem essa disciplina e tem um índice grande de meninas grávidas [...], nós temos alunas que até já fizeram aborto [...] (Trecho da entrevista realizada com a professora).

Percebemos tanto nestas duas falas, quanto durante as observações realizadas nas aulas, que as discussões parecem se pautar em preocupações com as mudanças biológicas dos corpos que ocorrem na adolescência, questões essas que, segundo a professora, podem ser vistas pelas/os discentes como vergonhosas. Além disso, há no trecho a ideia muito comumente difundida quando se fala em se “educar para a sexualidade” de que se *informadas* as meninas não engravidarão, ou caso engravidem, não abortarão.

1 A professora referia-se a poluição noturna.

Outra questão importante foi que, apesar de a professora afirmar que a disciplina tem também como objetivo discutir “aspectos sociais”, as abordagens durante as aulas estiveram relacionadas à um olhar biológico-higienista, com poucas discussões que extrapolassem essa perspectiva, as quais, quando aconteceram, foram de forma tímida e pontual, nem sempre diretamente relacionadas à sexualidade, mas às questões outras como trabalho, preconceitos com relação à condição social, padrões estéticos e racial, à exceção quando as/os alunas/os provocaram o debate, trazendo as questões, favorecendo a entrada de outras maneiras de se falar sobre sexualidade, mesmo sem o convite da professora. Em diálogo com Jimena Furlani (2011), a autora define esse tipo de proposta de discussão observada nas aulas como uma das formas contemporâneas de trabalhar a educação sexual nas escolas – sobretudo as que são vistas hoje no Brasil – baseadas no que a autora define como abordagem biológico-higienista, na qual as preocupações do ensino centralizam-se na “promoção da saúde, da reprodução humana, das DST’s”, da gravidez indesejada, etc” (FURLANI, 2011, p. 16). Ousamos dizer que, a partir da análise dos dados produzidos neste estudo e da pesquisa realizada por Suse Azevedo (2013), a disciplina Educação para a Sexualidade no município de Jequié parece se aproximar deste tipo de abordagem elencada por Furlani (2011).

Azevedo (2013), ao realizar um estudo com as professoras que ministram a disciplina Educação para a Sexualidade no município de Jequié-BA, relata que para as docentes o principal objetivo da disciplina seria reduzir a incidência dos índices de gravidez em adolescentes e de DST’s entre as/os jovens. Pensando a partir de como a disciplina parece ter sido idealizada e refletindo também sobre como ocorreu a formação inicial oferecida para as professoras e promovida pelo Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS da Bahia - GAPA/BA - imaginamos que sua criação também atendia a esse objetivo de controle de gravidez e doenças. Para Azevedo:

[...] o discurso das professoras revela que, para falar de sexualidade na escola é imprescindível primeiro conhecer o corpo anatômica e fisiologicamente. Esse discurso e a implantação da disciplina Educação para a Sexualidade [...] demonstram que é visto como natural a vinculação das discussões da sexualidade à área de Ciências, onde argumenta-se que o fato da disciplina tratar de questões referentes ao corpo biológico configura-se como um caminho para que as estudantes sanem as suas dúvidas e busquem esclarecimentos sobre o assunto (AZEVEDO, 2013, p. 124).

As impressões obtidas neste estudo a partir da entrevista com a professora e das observações que fizemos indicam uma aproximação com o encontrado por Azevedo (2013). A relação entre os conhecimentos de fisiologia e anatomia para a realização de um trabalho de educação sexual na escola reitera o pensamento de que as habilidades na área da Biologia seriam imprescindíveis para o trabalho com sexualidade. O próximo trecho aprofunda um pouco mais essa questão.

“Se para a gente já é desafiador, imagine para o professor que não tem essa formação dentro da Biologia”

O trecho que será apresentado agora evidencia a defesa da professora de que a disciplina deva ser ministrada por professoras/es de Biologia. Isso pode ser percebido quando ela afirma que muitas/os professoras/es acabam assumindo o componente curricular apenas para complementar sua carga horária, assim, de acordo com seu depoimento, *“tem professores trabalhando a disciplina que não é da área”*. Na fala parece que há uma denúncia de que as/os professoras/es estão infringindo alguma norma quando assumem o trabalho com a disciplina e não são da área da Biologia. Ainda, segundo ela:

“[...] Se para nós, não é que somos detentores da verdade dentro da disciplina, mas eu tô falando que tá dentro da nossa formação, da Biologia, entendeu? [...] então, se para a gente já é desafiador, imagine pro professor que não tem essa formação dentro da Biologia?”
(Trecho da entrevista realizada com a professora).

Percebemos aqui uma certa contradição na fala da professora que no início da entrevista pondera que se o tema é transversal este deveria ser discutido por todas/os na escola, de modo que, para ela, o fato da sexualidade ser proposta nos PCN como tema transversal tornaria obrigatório que sua discussão ocorresse em todas as disciplinas. Entretanto, quando voltamos a questão especificamente para a disciplina foco deste estudo, a docente parece defender a ideia de que a discussão de temas relativos à sexualidade deva ser realizada por professoras/es com formação em Biologia. Esse pensamento também é compartilhado pelas professoras entrevistadas por Azevedo (2013), as quais consideraram o fato de possuir formação na área como um facilitador para o trabalho por utilizarem os conhecimentos construídos durante a formação em Biologia para a abordagem da sexualidade.

Pesquisas sobre a abordagem da sexualidade na escola indicam que, na maioria das vezes, o trabalho tem se apropriado apenas do discurso biológico e higienista, em uma perspectiva prescritiva e normativa, como descrito por Helena Altmann (2005) em estudo realizado em escolas públicas no Rio de Janeiro, em que a autora aponta que a sexualidade é objeto de estudo apenas nas aulas de Ciências e Biologia e, quando discutida, o enfoque quase sempre se dá em uma perspectiva reducionista, baseando a abordagem em conteúdos da biologia como doenças sexualmente transmissíveis, contracepção, corpos e reprodução, despreocupado em promover discussões outras que problematizem a sexualidade, valorizando seus aspectos sociais, culturais e afetivos, o que dificulta um trabalho em educação voltado para a diversidade.

Em consonância com Altmann (2005), Furlani (2011), ao nos indicar que a abordagem biológico-higienista é considerada ainda por muitas/os como a predominante nos trabalhos de educação sexual, nos fornece subsídios para refletirmos onde podem estar as bases que ancoram o pensamento da professora e de tantas outras/os educadoras/es. A autora pondera, entretanto, e concordamos com ela neste sentido, que não se deve criticar a presença do discurso biológico no trabalho de educação sexual na escola, visto que é necessária, mas ao fato dessa ser vista como uma forma exclusiva de se pensar essas questões, reduzindo-as a apenas um de seus aspectos, que é de fato relevante, mas não único.

Em desacordo com a professora participante da pesquisa e nos aproximando do que pensam Glauberto Quirino e João Batista Rocha (2012) e Figueiró (1996), entendemos que não somente as/os professoras/es de Ciências e Biologia devam ser preparadas/os para lidar com os temas, mas a escola como um todo. Quirino e Rocha (2012) ponderam ainda que a educação sexual e a sexualidade precisam ser alvo da atenção das diversas áreas do conhecimento que são ministradas no ambiente escolar, necessitando assim de uma preparação de todo o corpo docente a fim de contribuir na implementação de ações que resultem na construção dessa cidadania. Nessa mesma direção, Figueiró (1996) amplia essa discussão afirmando que, além de não podermos delimitar quem deve atuar como educadora/or sexual, também não devemos limitar a que área essa tarefa deva ser atribuída. Para a autora, a motivação para atuar como educadora/or sexual deve partir do desejo da/o profissional, e não como imposição.

Diante destas informações, podemos pensar sobre qual seria então o papel de uma disciplina específica para abarcar as discussões de gênero e sexualidade na escola. Será que, mesmo com a existência de um espaço próprio para tratar

essas questões, as discussões ainda devem continuar aprisionadas pelos discursos da Biologia, sendo estes considerados como os únicos possíveis? Ainda devemos pensar, assim como nossa professora, que profissionais da Biologia seriam as/os mais “adequadas/os” e “capacitadas/os” para o trabalho com a educação sexual na escola? É preciso refletirmos sobre estas questões.

No próximo trecho retomamos a discussão a respeito da intenção da disciplina, segundo a professora, em instruir as/os alunas/os por um caminho “correto”, chamado por ela de caminho “do bem”.

Canalizar para o “bem”

O viés religioso esteve fortemente presente no discurso da professora, o que diz muito de sua identificação como “católica, apostólica, romana”, como nos deixou claro em um dos momentos em que conversamos. Percebemos nos depoimentos da professora, um discurso pautado em princípios cristãos de valorização de uma sexualidade que deve ser regida por determinadas normas. Expressões do tipo “canalizar para o *bem*” ou “canalizar para o *mal*” demarcam o que, para a professora, se espera que sejam atitudes de adolescentes responsáveis.

Neste sentido, a prostituição e homossexualidade são associados e vistos como “mal”, um caminho errado que deve ser evitado. A docente não problematiza a prostituição, simplesmente a coloca nesse lugar de erro, desvio e marginalidade e, de mesmo modo, faz isso também à homossexualidade, ao associá-la à promiscuidade, esta última vista como indesejável. Esse pensamento é denunciado quando a professora afirma que a pessoa homossexual é alguém que “*se deixa usar para obter o dinheiro fácil*”. A docente parece desconsiderar as manifestações de afeto e do desejo por pessoas do mesmo sexo como possibilidades de viverem sua sexualidade. Entretanto, é importante destacar que essa ideia trazida pela fala da professora diz de um discurso que não é só dela, mas compartilhado por várias pessoas. Daniel Welzer-Lang (2001) nos faz refletir como existe “uma promoção incessante, pelas instituições e /ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade” (WELZER-LANG, 2001, p. 467). Ainda segundo o autor:

Nós estamos claramente em presença de um modelo político de gestão de corpos e desejos. E os homens que querem viver sexualidades não-heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens normais [...](WELZER-LANG, 2001, p. 468).

Em oposição ao que pensa ser o “canalizar para o mal”, a professora afirma que as/os estudantes que conseguem “digerir seus conflitos” da adolescência canalizam essa “energia” “para o bem”. Segundo ela:

*“Tem muitos que canalizam para o bem, **que se formam, mesmo sendo, assim, carroceiros, mas vão trabalhar, vão ser pedreiros, vão vender verduras na feira, vão carregar na feira livre, com carinho. Tem uns aqui que vendem docinho aqui na porta [...] estão ali, ajudando a mãe.** Vendem docinho aqui na porta da escola, na maior dignidade, tá entendendo? Então, tem muitas que vão trabalhar em casa de família, certo? Tem muitos que vão trabalhar de outras formas, de marcenaria etc. Mas a maioria tende à marginalização, uma grande maioria. Ficam falando de armas, entendeu? Pra até se impor, acham que aquilo ali estão ostentando, como eles dizem né. Então, o **canalizar é esse, a marginalidade e a não marginalidade**”.* (Entrevista realizada com a professora, grifo nosso).

Aparece no depoimento da professora uma ideia interessante e que diz respeito ao que pensamos acerca de quem são, ou do que serão (ou ao menos achamos que se tornarão) nossas/os alunas/os. Professoras/es e escolas parecem investir na produção desses sujeitos “regulados”. Para além disso, na fala descrita acima aparece um pensamento de que o destino das/os alunas de nossa professora já está traçado, dificilmente elas e eles escaparão de sua *sina*. Interessante também perceber como “canalizar para o bem” para ela seria se aproximar dessa condição de “trabalhadora/or” (e cabe uma reflexão acerca dos “tipos” de trabalho que são pensados por ela como possibilidades para as/os estudantes no futuro) ao mesmo tempo que a/o jovem deve se afastar de atitudes e escolhas que configuram o “canalizar para o mal”, como a prostituição e a homossexualidade.

Acreditamos que as/os educadoras/es sexuais podem reconhecer e valorizar as diferenças, desnaturalizando estereótipos e questionando desigualdades, combatendo preconceitos, discriminações, homofobia e outras formas de violência, em prol de uma vida mais feliz para as pessoas. Além disso, segundo Fabíola Rohden (2009), é importante:

[...] chamar a atenção para o fato de que o/a educador/a tem um papel central na luta contra a discriminação que tem promovido o sofrimento de diversas pessoas por causa das diferenças de

comportamento ou expressão. Mostrar que temos instrumentos legais e uma Constituição que defende expressamente os direitos individuais e enfatizar que esse profissional trabalha em uma escola pública e laica, parece ser uma tarefa frutífera. Desta forma tenta-se mostrar que não discriminar ou promover o respeito à diversidade não é um fator pessoal que se concede fazer a alguém, mas é uma questão de cidadania que o/a professor/a tem obrigação de promover (ROHDEN, 2009, p. 173).

Conclusões:

Consideramos as questões sintetizadas neste texto como especialmente relevantes para entendermos os movimentos que atravessaram (e atravessam) uma professora que ministra a disciplina Educação para a Sexualidade e como suas subjetividades e suas maneiras de lidar com a sexualidade e com o componente curricular podem interferir nas práticas pedagógicas planejadas por ela.

Os depoimentos e alguns posicionamentos da professora nos indicaram que as suas subjetividades e os entraves que a atravessam interferem nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nas formas como a sexualidade é discutida no espaço escolar. Talvez a formação em Biologia tenha influenciado o entendimento da docente de que uma disciplina como a Educação para a Sexualidade deva assumir um caráter prescritivo. Assim, o objetivo da disciplina para ela seria o de “ajudar” as/os alunas/os direcionando-as/os por um “caminho certo” que deve se distanciar, por exemplo, da homossexualidade e da prostituição. Há uma preocupação em regrar a sexualidade de meninas e meninos e, para além disso, um entendimento de que a orientação do desejo e as práticas sexuais devam acontecer entre homens e mulheres, sendo negadas outras formas de vivência da sexualidade que não heterossexualidade.

Por fim, gostaríamos de pensar que, mesmo com a disciplina, ao que parece, como espaço de reiteração de preconceitos e normatizações, é preciso refletirmos sobre a importância da existência de um espaço como este para discussão dessas temáticas na escola. Talvez ainda possamos pensá-la como um lugar significativo para falarmos de gênero e de sexualidade.

Referências:

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na Educação Sexual em uma escola.** 226f. (Dissertação de Mestrado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

AZEVEDO, Suse Meire. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA.** 144f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elisabete. **“Lidando com as homossexualidades”-** a formação de professores em debate. Ver. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul/dez. 2010.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista:** Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285. Dez. 2007.

_____. **Educação Sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 98, p 50-63, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educ. Rev.,** Curitiba, n. 43, mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a14.pdf>. Acesso 22 ago de 2012.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesq. [online],** v. 39, n.136, p. 157-174, 2009.

“NOSSA, VOCÊ TEM UM PÊNIS GRANDE, VOCÊ ME DEIXA DOIDO. EU PARECIA UM BONECO INFLÁVEL NA MÃO DELE” – OS DISCURSOS QUE PRODUZEM O CORPO DO HOMOSSEXUAL NEGRO

Autor: Vitor Tadeu Nascimento Santos;

Orientador: Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
vitoruesb@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto origina-se de uma dissertação de mestrado em andamento, na qual o autor inicialmente discute as construções identitárias de homossexuais negros do interior da Bahia. Neste artigo resgata-se na história contada por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*, uma espécie de manual do fazendeiro que instruía e dava conselhos aos compradores de escravos negros. Um desses conselhos era o de que a compra deveria ser evitada caso o negro apresentasse pênis pouco desenvolvido. Sendo assim, apresentaremos a fala histórica que produzia o corpo do negro como mercadoria para em seguida problematizar o interesse de alguns gays pelo discurso de que o gay negro tenha um pênis grande e como este último reage diante dessa questão em seus relacionamentos afetivo-sexuais. Do ponto de vista teórico, a posição do autor está debruçada sobre os estudos pós-estruturalistas de Michel Foucault, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomas Tadeu da Silva. Por meio da análise da entrevista com um homossexual negro da referida pesquisa, problematiza-se o quanto o negro gay é produzido como ativo, pauzado e potente sexualmente e como isso interfere no entendimento dele enquanto um “objeto sexual”, distanciando-o, algumas vezes de uma possível afetividade.

Palavras-chave: Sexualidade, Homossexual Negro, Pênis-grande, Corpo, Discurso.

Introdução

O homossexual negro é um sujeito que se desdobra em dois eixos de relevâncias distintas, e, ao mesmo tempo, dois tabus da sociedade brasileira: a homossexualidade e a etnia. Ambos sujeitos marginalizados, evidenciados nas ações sociais que perpassam desde modelos que afirmam a hegemonia do hetero sobre o homossexual, como também a predominância do branco sobre o negro (ROSA, 2006).

Sobre o primeiro, podemos observar que o homossexual sofre discriminação por não apresentar um comportamento que corresponda aos referenciais de sexualidade hegemônica, provocando um rompimento de conduta, sendo muitas vezes considerados como desviantes e/ou anormais (LOURO, 2005).

Já o negro, que se constitui através da emblemática virilidade heterossexual, representado pela força física, agressividade, um apreciável apetite sexual e um pujante pênis, quando gay, desvia-se deste ideal e muitas vezes vê-se incapacitado de ser incluído no perfil de sua etnia ou grupo étnico, pois sendo homossexual ele agora adquire os estereótipos do senso comum que estigmatizam a maioria dos homossexuais como sujeitos covardes, fracos, frágeis e traidores do perfil assimilado pelo homem heterossexual negro (ROSA, 2006).

Desta forma, podemos entender que existe uma dominância de pensamentos, comportamentos, atitudes, condutas, nas relações de sexualidade e etnia. Disputas pelo poder, alicerçadas nos núcleos das células sociais, que são evidenciadas nos mecanismos discursivos de controle e dominação, fixando, estruturalmente, cada sujeito numa posição da sociedade (FOUCAULT, 1996).

Sendo assim, este artigo problematiza o corpo do negro como mercadoria de desejo, assumindo o aspecto incômodo experimentado, primeiramente, pelo autor do artigo, em seguida por duas etapas da construção de minha dissertação de mestrado: um percurso histórico que o corpo do escravo negro fora constituído aqui no Brasil e um trecho da entrevista de um dos sujeitos de minha pesquisa.

Assim sendo, ele tem duas junções importantes a serem destacadas: o corpo do escravo negro num determinado período da história do Brasil que se relacionou com outros sujeitos e o corpo do homossexual negro na contemporaneidade das relações que, talvez sejam capturados em lugares de desejo.

Por um lado, ao resgatar na obra Freyriana de Casa Grande e Senzala uma espécie de manual de compra destinado aos fazendeiros interessados em adquirir escravos negros que tenham pênis grande, discutiremos a relação dos

fazendeiros com os fazendeiros e destes com os negros. Ao ser considerado boa mercadoria por possuir uma generosidade fálica e este atributo lhe assegurar, no senso comum da época, uma superioridade procriadora, o negro é fixado num jogo de interesses entre quem o deseja para os serviços como uma máquina eficiente na servidão da lavoura, mineração, etc., mas também um corpo que servia para o prazer sexual do seu senhor (TAVARES, 2008; RIBEIRO, 1995; MOTT, 1988).

Por outro lado, este artigo é parte de uma pesquisa em andamento preocupada em investigar e analisar a construção de identidades de homens negros homossexuais da cidade de Jequié na Bahia e se estes vivenciaram processos discriminatórios que lhes levaram a experimentar formas de escapes e fugas diante de situações de exclusão e marginalização.

Dado o exposto, este texto dialoga com a perspectiva pós-estruturalista, onde o interesse da investigação e da análise estará focado nos discursos e práticas que produzem os sujeitos, bem como na “jornada complexa em que certezas se transformam em dúvidas, muitos caminhos se desviam e novos horizontes vão se configurando e tornando-se realidade” (LOURO, 1997; MORAES; GALIAZZI, 2006, 118).

Diante disso, o autor e os teóricos por ele utilizados neste artigo, consideram importante desestabilizar o que era certeza num dado momento histórico, para que a sensação de insegurança inicial ao processo da análise possibilite construir argumentos que edificarão um novo trabalho (LOURO, 1997; MORAES; GALIAZZI, 2006, 118; FLICK, 2009; FOUCAULT, 1996).

Meu corpo negro

Antes de avançarmos na história dos negros escravizados no Brasil e como seus corpos eram considerados mercadoria pelos seus senhores, gostaria de apresentar a fala do meu orientador de mestrado, que me incomodou a ponto de provocar a produção deste artigo:

“Para mim você é educador físico, não jornalista1”.

Fui buscar entender onde fora produzido em nossa relação, ser mais forte para ele o Vitor educador físico do que o Vitor Jornalista.

1 As falas ao longo do texto estarão em itálico diferenciando-se das citações.

Possuo as duas graduações. Sendo que primeiro busquei me inteirar da paixão que sempre tive/tenho por desenvolver um senso crítico, opinar, ler, interagir com a sociedade pela escrita jornalística para em seguida buscar dialogar com uma ciência que discutisse de maneira crítica o corpo na sociedade.

Sou produto de uma família que valoriza a prática esportiva e as mais variadas formas de atividade/exercício físico, vivenciando desde muito pequeno as competições que minha mãe participava. Pois bem, cá estou estudante de mestrado e intrigado com um corpo que produz um enquadramento para meu orientador.

Por isso interroguei o que é para meu orientador e nossa sociedade ser um jornalista e o que é ser um educador físico? Será que a força física que meu corpo negro apresenta socialmente rememora a imagem de que o trabalho braçal está para o homem negro (educar o físico) e o intelectual (jornalista) está para o homem branco e por isso não sou visto primeiramente como jornalista? Se existe um equívoco nesta suspeita, por que então, meu orientador me enxerga assim? E quem é ele? Branco? Negro? Em qual definição étnica ele está? Que lugar ele ocupa na sociedade que lhe confere a autoridade desta fala? E em que momento eu me produzo neste lugar?

Outra coisa: qual ideia é produzida com a palavra educador? Será que eu, Vitor, homem negro, gay, estou/sou apto a educar físicos e não a educar o intelecto das pessoas?

Para finalizar temporariamente esta etapa de problematizações acerca da produção que meu corpo negro apresenta, nos questionamos: E se diante do meu orientador estivesse um homem branco, com os mesmos atributos físicos e graduações acadêmicas por mim conquistadas, ele seria visto primeiro como educador físico ou jornalista? Veremos adiante, na história contada por Freyre (2003), a maneira que o corpo do escravo negro era tratado por quem o desejava para os serviços.

Corpo casa-grande versus corpo senzala

Nas palavras de Gilberto Freyre (2003), o corpo do homem branco tornou-se um território de ser servido pelo negro e pelos prazeres que a vida da época lhes oferecia. Os negros escravos:

se tornaram literalmente os pés dos senhores: andando por eles, carregando-os de rede ou de palanquim. E as mãos – ou pelo menos

as mãos direitas; as dos senhores se vestirem, se calçarem, se abotoarem, se limparem, se catarem, se lavarem, tirarem os bichos dos pés. De um senhor de engenho pernambucano conta a tradição que não dispensava a mão do negro nem para os detalhes mais íntimos da toaleta; e de ilustre titular do império refere von den Steinen é que uma escrava que lhe ascendia os charutos passando-os já acesos à boca do velho. Cada branco de casa-grande ficou com duas mãos esquerdas, cada negro com duas mãos direitas (FREYRE, 2003, pag. 517-518).

Na citação apresentada, há, portanto, a ideia de ser o negro quem trabalha duplamente, deixando de ter uma mão esquerda e uma direita, passando a possuir duas mãos direitas, mãos consideradas fortes para realizar o serviço dele e o do seu senhor. Ao homem branco é dado o lugar da oração, do ser servido com o charuto já aceso, de não aproximar-se da merda que seu próprio corpo produz, quando é a mão do negro que limpa a bunda do seu senhor.

[...] As mãos do senhor só servindo para desfiar o rosário no terço da virgem; para pegar as cartas de jogar; para tirar rapé das bocetas [...] para agradar, apalpar, amolengar os peitos das negrinhas, mulatas, das escravas bonitas dos seus haréns (Idem).

As marcas de um Brasil colonizado sobre quem historicamente serviu e dos que foram servidos muitas vezes nos leva a olhar para o homem branco de modo mais suavizado, como que mais belos e angelicais, frágeis, limpos, sensíveis e livres, como nos transmite a ideia do trecho acima. Para Foucault (1988), as fabricações de lugar de identidades ao longo de nossa história, como a relação entre o corpo do homem da casa-grande e o corpo dos negros da senzala, nos aprisionam todo tempo.

O pau do Brasil

Em 1834 existia no Brasil um manual do fazendeiro proposto pelo médico Jean-Baptiste Imbert. Era um manual de instrução que dava conselhos e instruía os senhores de escravos na gestão de suas fazendas, apresentando questões sobre saúde, habitação, vestuário, tarefas diárias, alimentação, descanso, castigo, disciplina rigorosa, entre outros (IMBERT, 1834).

O manual destacava ainda, informações sobre a aparência física e saudável que os escravos negros deveriam apresentar dando ênfase ao tamanho do seu pênis. Imbert apud Freyre, dizia aos fazendeiros sobre:

a necessidade de se atentarem nos órgãos sexuais dos negros, evitando-se adquirir os indivíduos que os tivessem pouco desenvolvido ou mal-conformados. Receava-se que dessem maus procriadores (IMBERT apud FREYRE, 2003, pag. 518).

Por outro lado, a compra era recomendada se o escravo:

...apresentasse pele negra macia e sem odor, [...] abdômen chato e umbigo pequeno [...] músculos bem desenvolvidos, carne firme, e na fisionomia e atitude geral, animação e vivacidade; se essas condições estiverem presentes, o senhor terá um escravo com saúde, força e inteligência garantida. (IMBERT, 1834).

No primeiro trecho selecionado nos deparamos com a produção dos efeitos que a palavra necessidade constrói. Ela nos remete a pensar em ser indispensável ter, ser essencial, se eu não vier a possuir estará faltando algo. A palavra necessidade nos leva a refletir sobre coisas que são imprescindíveis em nossa vida para sobreviver. Por isso o conselho médico instruíu os fazendeiros sobre a necessidade de evitar comprar os escravos negros que apresentassem pênis pouco desenvolvido. Segundo Foucault (1988), o poder não se resume a apenas reprimir, ele precisa produzir efeitos, construir saberes para que não seja considerado débil.

No segundo trecho encontramos a palavra “apresentasse”. Aquilo que é apresentado da à ideia de exibir, mostrar, oferecer, identificar. Dessa forma, os negros que oferecessem as características asseguradas pelo discurso médico eram identificados como saudáveis.

E o que seria apresentar músculos bem desenvolvidos? E na fisionomia e atitude geral, animação e vivacidade? Ainda que os trechos por nós destacados nos ofereça informações que nos serviriam para um deleite analítico dissertativo, nos interessa para este artigo a atenção destinada ao corpo do escravo negro, sobretudo o tamanho do seu pênis, que, assegurada pela fala médica transmitia a “verdade” para os homens que detinham o poder no Brasil de 1834.

Sem perder de vista o contexto histórico, em 1831, o Brasil tinha legalmente encerrado o tráfico negreiro pelo atlântico. Ou seja, a partir deste ano os novos escravos só poderiam servir de mão-de-obra se fossem filhos de escravos e nascessem em solo brasileiro.

Existe uma pergunta que nos incomoda: em si tratando das circunstâncias históricas que passava o Brasil com relação às dificuldades em comprar/traficar escravos negros, não seria conveniente construir uma “necessidade” que “apresentasse” o negro possuidor da generosidade fálica uma superior capacidade procriadora para que o senhor fizesse, segundo o médico, uma compra garantida?

Pois bem, ao direcionarmos nosso olhar para a construção de identidade do negro ao ter que exibir a seu senhor um corpo e um pênis esperado, faz com que busquemos em Fanon uma afirmativa intrigante sobre o ser negro e reconhecer-se como tal em, *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1983):

o problema do negro é ser negro para o homem branco. Desse modo, o negro não é humano ou, em outra medida, é subumano. É simplesmente uma ideia criada pelo homem branco, sendo uma projeção deste, que o nomeou como tal e determinou, pela violência física e simbólica, pelo controle da palavra e de sua enunciação, onde o negro deveria estar e como deveria existir. O negro, nada mais é do que uma representação.

Fanon propõe que o negro desconstrua/desloque esta identidade submissa, se apropriando de uma consciência social e histórica de si mesmo, para que ele deixe de ser “o outro” e seja dono de sua existência.

O que Fanon tenta nos alertar, diz respeito sobre as relações de poder que são sustentadas na sociedade. Foucault (1996) nos explica que os “discursos de verdade” (re) produzidos na sociedade, construídos por meio de sua linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e, portanto, aprisionam os sujeitos, como destaca:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros(...), os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o

status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1996, pag. 226).

As relações de poder existentes na sociedade, de acordo a Foucault (1996), devem ser consideradas em seu tempo, história e espaço. Por isso, Tomaz Tadeu da Silva (1998) afirma que:

os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. (...) esse é um campo atravessado por relações de poder. (...) o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder.

Tal afirmação é instigante por produzir uma reflexão acerca da representação de uma categoria, de uma norma estabelecida, em que torna-se necessário classificar os sujeitos para que a sociedade seja separada/dividida “e, de formas sutis ou violentas”, seja discriminada e caracterizada (LOURO, 2000).

A seguir, dialogaremos com um negro gay que nos apresenta as falas dos homens com os quais manteve relacionamento, nos permitindo analisar e problematizar os discursos que produzem seu corpo de homossexual negro.

“Você tem um pênis grande, você me deixa doido. Eu parecia um boneco inflável na mão dele”

A fala que abre esta seção foi uma das escolhidas para nos ajudar na investigação e análise sobre os processos discriminatórios que homens negros homossexuais da cidade de Jequié vivenciaram em suas relações afetivo-sexuais.

Esta foi extraída da entrevista realizada com Emílio, nome fictício escolhido para um dos sujeitos de minha pesquisa de mestrado. Emilio tem 25 anos, solteiro, diz ser negro e gay assumido, reside em Jequié com o avô e é professor do ensino fundamental e médio.

A pergunta que gerou esta fala foi se em suas relações afetivas e sexuais ele percebeu situações de racismo e como reagiu a isso? Ao que, inicialmente, Emilio respondeu:

“Socialmente falando não. Mas parece que nós negros somos objetos sexuais. Eu sinto isso. Eu falo por mim. Muitas pessoas parecem que nos quer para usar como objetos sexuais”.

No trecho selecionado, temos na primeira frase a ideia de que ele não tivera sofrido nenhuma ação discriminatória diante de outras pessoas, no meio social. Mas ao declarar que:

“parece que nós negros somos objetos sexuais”.

Emilio se vê como objeto na intimidade. Outro questionamento que o trecho da fala nos sugere é:

“nós negros somos objetos sexuais”.

São todos os negros ou existem alguns que são considerados como *“objetos sexuais”*? O que é ser objeto para Emilio? Talvez signifique uma relação de uso, sem envolvimento sentimental, aquilo que é objeto, para ele, tenha um menor valor.

Foucault (1996) vai dizer que existem mecanismos de sujeição que classifica os indivíduos em categorias e os fixa a sua própria identidade. É uma forma de poder que:

transforma os indivíduos em sujeitos. (atribuindo-lhe) dois sentidos para a palavra ‘sujeito’: sujeito submetido ao outro pelo controle e dependência e sujeito fixado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si. Nos dois casos, a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e sujeita (FOUCAULT, 1996, p. 227).

Provavelmente Emilio tenha consciência de sua identidade e do conhecimento de si, como sugere Foucault, e por isso sente-se como que um objeto ao empregar o verbo *parecer* para descrever a sensação diante da situação de racismo que ele considerou ter lidado em seus relacionamentos afetivo-sexuais. Quando ele diz:

“Eu sinto isso. Eu falo por mim”.

O verbo sentir e falar estão empregados em primeira pessoa, o que possivelmente tenha feito Emilio experimentar em suas relações a sensação de ser tratado como objeto.

Na fala que encerra o trecho selecionado encontramos:

“Muitas pessoas parecem que nos quer para usar como objetos sexuais”.

Quem são estas muitas pessoas que Emilio subentende? São as muitas que ele manteve um relacionamento? Ou são as que querem usufruir daquilo que esperam que ele apresente?

Butler (2012) e Louro (2005) vai nos dizer, que “existem estruturas que constroem o sujeito, forças impessoais, tais como a cultura ou o discurso ou o poder”, onde as posições ocupadas na sociedade, consideradas posições de sujeito, orientam tudo aquilo que pode ser ligado ou subordinado a ela. As “*muitas pessoas*” que a fala de Emilio apresenta, talvez estejam inseridas nas ideias das autoras mencionadas e por isso desperta em Emilio a sensação de parecer objeto.

Em outro trecho selecionado da entrevista de nosso informante, encontramos:

“Parece que nós só somos corpo e não cabeça. E isso me indignou muito até um certo tempo. Muitas pessoas só vinham atrás de mim, me desculpe a expressão: pra fuder mesmo!”

Antes de analisarmos este trecho nos questionamos sobre o seguinte: o que é ser só corpo? É ser educador físico e não jornalista? É ter que apresentar um pênis bem desenvolvido para que a compra seja efetivada?

Pois bem, na frase que abre o trecho encontramos novamente o verbo parecer, o que nos leva a acreditar que ora Emilio experimenta ser visto de uma maneira, ora de outra. Entretanto, para os que buscam nele algo que seu corpo tenha que apresentar, pouco importa outras coisas.

Por isso, o “*só somos corpo e não cabeça*”, sugere certo incômodo em querer ser visto como alguém que tenha atributos intelectuais, que pensa, que possa exibir não somente um corpo, mas também algo que quem o procura não considera ser ele possuidor.

“isso me indignou muito até um certo tempo”

Há nesta fala, o verbo indignar no passado, empregado com o advérbio de intensidade, muito, revelando que Emilio se revoltou numa época com as *muitas pessoas* que o procuravam por somente se apropriar do seu corpo, e que, provavelmente agora, não o incomode tanto quanto antes.

Porém, ao pedir desculpa pela expressão verbalizada no imperativo: “*só vinham atrás de mim, pra fuder mesmo!*”, Emilio enfatiza o que por muito tempo o revoltou, como que retornado as lembranças do tempo em que era somente procurado pelas muitas pessoas para a foda, expressão que no senso comum virou analogia do ato sexual.

Ao chegarmos à fala que dá título a este artigo, encontraremos um Emilio que se relaciona e nomeia as muitas pessoas com as quais iam atrás dele em busca de “*fuder mesmo!*”:

“Nossa, você tem um pênis grande, você me deixa doido. E eu parecia um boneco inflável na mão dele. As pessoas gostam de negros, por causa disso. E todos os brancos que eu fiquei até hoje usavam do discurso: eu sou doido por negros, porque negros tem pegada, porque negro dá tesão. Todos que eu fiquei. Inclusive me relacionei no sentido de ter um namoro com um e que dizia desse mesmo jeito. Eu sei que ele gostava de mim. Eu sei que ele me respeitava, mas a gente percebe que, assim como acontecia na senzalas, acontece hoje em dia. As pessoas gostam de negros, por causa disso. Pode observar que a maioria das pessoas que falam: gosto de uma negra, gosto de um negro vai estar relacionado ao sexo, vai estar relacionado a cor, não no sentido da melanina, mas um desejo sexual que há por trás disso”.

Na primeira frase do trecho lemos: “*Nossa, você tem um pênis grande, você me deixa doido*”. A expressão *nossa* caracteriza um ato de espanto, surpresa, admiração diante do que se vê. O homem que está diante de Emilio mostra-se admirado ao contemplar um pau grande, um pau que o “*deixa doido*”, dando a ideia de desejo, de querer possuir, de sentir-se atraído.

As palavras representam a natureza da sensação experimentada com aquilo que se vê (FOUCAULT, 2000), mas também constrói uma relação que enquadra Emilio num lugar, o de sentir-se como que um boneco inflável, ou seja, o boneco inflável é um instrumento/objeto sexual que tem o formato de um ser

humano, que não tem vida, não precisa reagir a estímulos, só precisando estar ali para servir para ao prazer de quem o possui.

Em seguida Emilio afirma que *“as pessoas gostam de negros, por causa disso”*, pela ideia de que o negro apresente um pênis grande, para deixarem elas sem fôlego e admiradas com aquilo que o corpo negro revela. As pessoas que vão atrás de Emilio são todos os brancos com os quais ele se relacionou. São estes homens brancos que utilizam sempre do mesmo discurso: *“eu sou doído por negros, porque negros tem pegada, porque negro dá tesão”*.

Porque o negro tem pegada? O branco não? Ou seria por que o enquadramento dado ao negro é o de serem mais braçais, viris, de terem duas mãos direitas e estarem a serviço do seu senhor enquanto que o branco era servido com o charuto aceso, tendo a bunda limpa e as mãos dispostas a somente desfiar o rosário da virgem?

Emilio apresenta ainda um namoro que manteve com um homem branco, que, mesmo sabendo que o homem gostava dele, mesmo existindo a ideia de respeito, sentia o que muitos negros com seus corpos nas senzalas experimentavam diante do senhor branco da casa grande: a exploração.

Considerações finais

O relato último e boa parte do que foi apresentado neste artigo carece de mais problematizações, análises e questionamentos. O que buscaremos realizar em nossa dissertação. Por ora, apresentamos o passado descortinado no presente de outras formas. Apropriamo-nos do que Foucault (2008) considera ser importante existir numa investigação histórica: um “jogo de interrupções” com certa “profundidade”, questionando a totalidade continua dos acontecimentos atravessado por um reconstituir de vários passados.

Por isso reconstituímos o negro escravizado que tinha seu corpo avaliado para compra, o autor do texto que é visto como educador físico e não jornalista e Emilio, que se incomoda em ser só corpo e não cabeça. Dialogar com a história de homens negros do passado e da contemporaneidade é desestabilizar as “grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobrirá” (FOUCAULT, 2008, pag. 8).

Neste artigo visualizamos parte da história de nosso país e do nosso povo com lentes problematizadoras de dúvidas e incertezas, o que para nós tornou o passeio complexo, prazeroso e instigante. Não pretendíamos com este trabalho responder perguntas silenciadas por séculos de história. Ambicionávamos sim,

encontrar mais questões para gerar a edificação de uma nova história, desta vez, envolvida de tensões, onde as formações discursivas de poder e verdade, legitimadas por um viés, fossem deslocados e desestabilizados.

Nesse sentido, questionamos: quais manuais vigoram em nossa sociedade contemporânea que nos aconselham e instruem sobre a aquisição daquilo que é considerado mercadoria de desejo?

Referências

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2012.

CONDE, Michele Cunha Franco. O Movimento Homossexual Brasileiro: sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2004.

FANON, Frantz. Peles Negras. Máscaras Brancas. RJ: Fator, 1983.

FREYRE, G. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Recife: Global, 2003.

FERRARI, Anderson. BARBOSA, José Gabriel Couto de Viveiros. Homossexualidades masculinas e cidade pequena. In: Bagoas, Natal, EDFRN, v.8 n.11, jul / dez, p. 211-236, 2014.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. O que é homossexualidade. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana VilodreGoellner (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Corpo Educado: pedagogia da sexualidade / Guacira Lopes Louro (organizadora). Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Um Corpo Estranho: ensaios sobre a Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GREEN, James N. Além do Carnaval: homossexualidade Masculina no Brasil do Século XX. UNESP. São Paulo, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. 34ª ed. São Paulo, 1999.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós Modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8ª ed. RJ: DP&A, 2003.

IMBERT, Jean-Baptista Alban. Manual do fazendeiro ou tratado doméstico sobre as enfermidades dos negros. Rio de Janeiro, Typ. Nacional e Const. De Seignot-Plancher e Cia., 1834.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. 2ª. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOTT, L. O sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da inquisição. São Paulo: Papyrus, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RISERIO, Antonio. Uma história da Cidade da Bahia. Salvador: Omar G., 2000.

ROSA, Waldemir. Homem Preto no Gueto: um estudo sobre masculinidade no Rap brasileiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, Luis Henrique Dias. História da Bahia. Salvador: Correio da Bahia, 2001.