



Debates contemporâneos sobre
Educação para a sexualidade

Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães

Paula Regina Costa Ribeiro
Joanalira Corpes Magalhães

Debates contemporâneos sobre
Educação para a sexualidade



Rio Grande
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe de Gabinete

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIÚNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

E24 Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade /
[organizadoras] Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes
Magalhães - Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.
284 p.

ISBN: 978-85-7566-461-2

1. Educação sexual 2. Sexualidade 3. Gêneros 4. Religião
5. Espaços educativos 6. Políticas públicas I. Ribeiro, Paula Regina
Costa, org. II. Magalhães, Joanalira Corpes, org.

CDU 37:613.88

Catálogo na Publicação: **Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733**
Projeto Gráfico: Zél Seibt / Capa: Lidiane Dutra com base em vetor Freepik /
Diagramação: Erik Pohlmann
Impressão: Gráfica da FURG. Tiragem: 1000 exemplares.

SUMÁRIO

| | |
|---|---|
| Apresentação | 7 |
| Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães | |

INTERFACES CONCEITUAIS, POLÍTICAS, RELIGIOSAS E CULTURAIS

| | |
|--|-----|
| 1. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual | 11 |
| Cristina Monteggia Varela e Paula Regina Costa Ribeiro | |
| 2. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? | 25 |
| Rogério Diniz Junqueira | |
| 3. Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais | 53 |
| Juliana Lapa Rizza e Paula Regina Costa Ribeiro | |
| 4. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações | 71 |
| Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari | |
| 5. Sexualidade e religião: reflexões que cabem à educação escolar | 85 |
| Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Fátima Lúcia Dezopa Parreira e Cristian Bianchi Lissi | |
| 6. #Estupronãoéculpadavitima: notas sobre a violência de gênero e a cultura do estupro | 103 |
| Dárcia Amaro Ávila | |

INTERFACES PEDAGÓGICAS, EDUCACIONAIS E ESCOLARES

| | |
|---|-----|
| 7. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades | 121 |
| Joanalira Corpes Magalhães, Caroline Amaral Amaral e Fabiani Figueiredo Caseira | |
| 8. Educação e assexualidades: uma das dimensões da desigualdade no universo escolar | 135 |
| Elisabete Regina Baptista de Oliveira e Cláudia Vianna | |
| 9. Brincades como obra de arte: devir criança na expressão das relações de gênero e sexualidades nas instituições de educação infantil | 149 |
| Cláudia Maria Ribeiro e Kátia Batista Martins | |
| 10. “Canalizar para o bem versus canalizar para o mal”: uma leitura da disciplina educação para a sexualidade nos anos finais do Ensino Fundamental | 165 |
| Suzane Nascimento Cabral e Marcos Lopes de Souza | |
| 11. Culturas juvenis contemporâneas: produções sobre o tema...187 | |
| Juliana Ribeiro de Vargas | |
| 12. <i>Sexting, sexcasting, revenge porn e nudes</i> : como a escola pode atuar nas discussões dessas práticas? | 201 |
| Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro | |
| 13. Corpos que desassossegam os <i>direitos humanos</i> no espaço escolar | 219 |
| Sandro Prado Santos, Jovania Gonçalves Teixeira, Mayara Cristina de Oliveira Pires e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva | |
| 14. Automutilação, gênero, sexualidade e escola | 233 |
| Jaqueline Nascimento Gonçalves e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva | |
| 15. Possibilidades didáticas na educação para a sexualidade no campo da Educação Física Escolar | 249 |
| Suélen de Souza Andres e Silvana Vilodre Goellner | |
| 16. Marcas nos corpos: em foco o HIV/AIDS | 261 |
| Ana Luiza Chaffe Costa, Raquel Pereira Quadrado e Paulo Ricardo Nunes Filho | |
| Autores/as | 277 |

APRESENTAÇÃO

[...] o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto (LARROSA, 2010, 139).¹

Iniciamos a escrita desta apresentação provocadas pelas palavras de Jorge Larrosa, convocando a todos/as leitores/as a se disporem ao diálogo sobre a educação para a sexualidade que, nas suas diferentes interfaces, abre-se ao debate e nos instiga a alguns desafios.

Assim, é com grande prazer que apresentamos o livro **Educação para a sexualidade: debates e desafios contemporâneos**, que foi produzido no âmbito do projeto “Gênero e diversidade na escola: dos currículos escolares aos espaços educativos”. Esse livro é resultado das ações desse projeto, que conta com o apoio do edital Proext/2016.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas no contexto do Projeto, destacamos o Videocurso “Educação para a Sexualidade dos currículos escolares aos espaços educativos”, que é oferecido de forma *online* e que tem como objetivo contribuir para a formação de profissionais da educação, por meio de videoaulas que abordam temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos. Nesse processo formativo, sentimos a necessidade de produzir

¹ LARROSA, Jorge. Sobre a lição. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-146.

um livro que possibilitasse aos/às cursistas ampliar os debates dessas temáticas; visando com isso que esses sujeitos estejam empoderados/as para os desafios contemporâneos, no que tange às questões relacionadas à educação para a sexualidade. A autora Constantina Xavier Filha (2009, p. 85-86)² ressalta a importância de

discutir essas questões, sem a pretensão de esgotá-las, ressaltando as possibilidades, as dificuldades, os conflitos, os avanços, os ganhos, os desafios, os propósitos e os despropósitos... decorrentes da prática da educação para a sexualidade na educação de educadoras e educadores em cursos de formação inicial e continuada. Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas; provisórias, talvez! Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, [...] de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade, gênero e educação.

O livro foi organizado em dois grandes eixos. O primeiro deles, **Interfaces conceituais, políticas, religiosas e culturais**, reúne textos que problematizam alguns aspectos como a constituição do campo conceitual da educação para a sexualidade, a ideologia de gênero, políticas públicas educacionais e sua inter-relação com a sexualidade, sexualidade

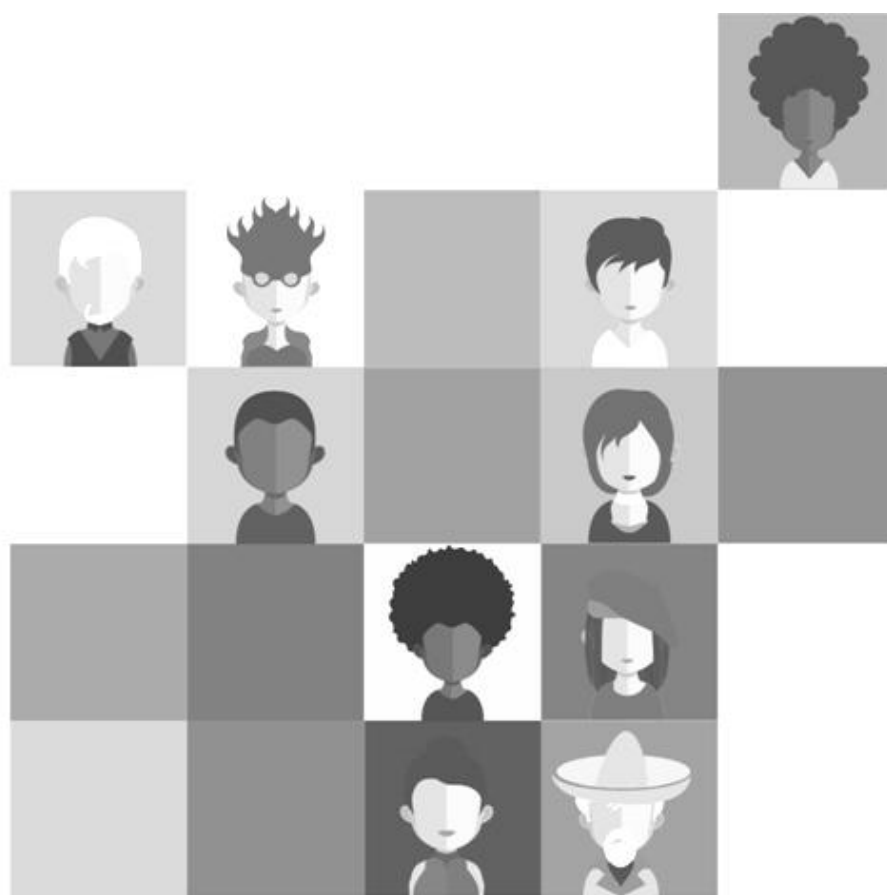
² XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. p. 85-103.

e religião, violência de gênero e a cultura do estupro. Já o segundo eixo, **Interfaces pedagógicas educacionais e escolares**, é constituído por textos que discutem sobre: artefatos culturais, educação e assexualidades, infâncias e sexualidade, juventudes e sexualidade, *sexting*, corpos e automutilação, educação física escolar e educação para a sexualidade, HIV/Aids.

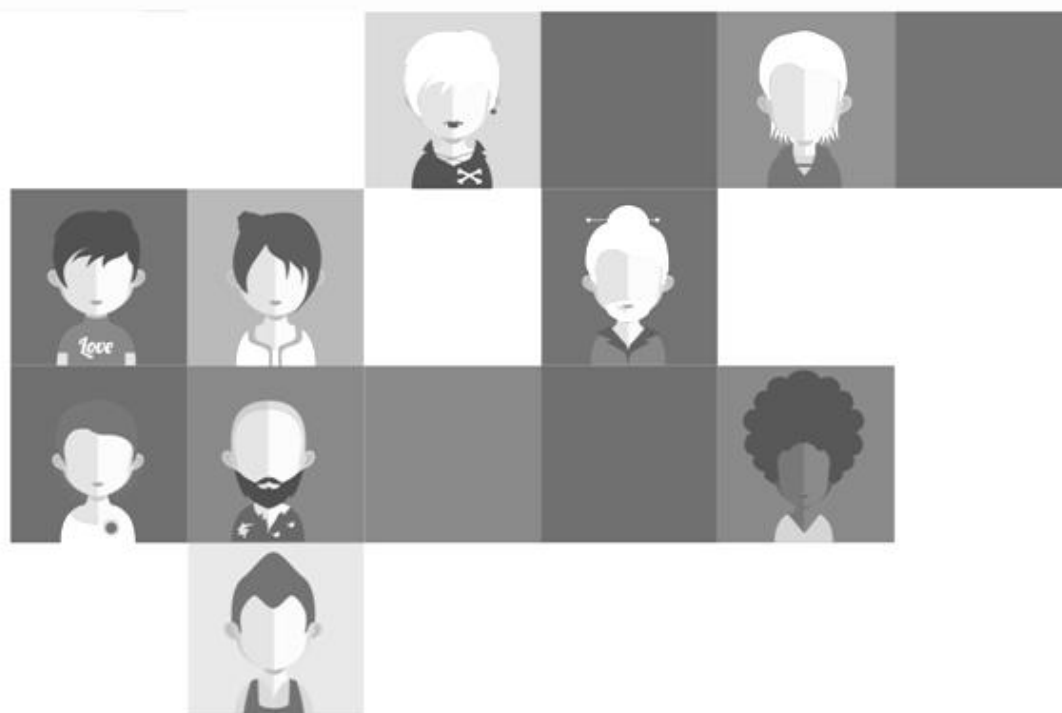
O livro foi produzido em meio a diálogos, interlocuções e amizade com pesquisadores/as e pós-graduandos/as de diferentes instituições que defendem a promoção da educação para a sexualidade.

Desejamos a todos/as que, ao lerem os instigantes textos deste livro, lembrem que “o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (LARROSA, 2010, p. 142).

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



INTERFACES CONCEITUAIS, POLÍTICAS, RELIGIOSAS E CULTURAIS





EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO CONCEITUAL

Cristina Monteggia Varela
Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

O campo de estudos da educação, desde o início do século XX, tem se ocupado em tratar da sexualidade no espaço escolar permeado por disputas relacionadas a quem cabe o papel de discutir tal tema junto a crianças e adolescentes. Nesse contexto, muitos foram os termos empregados para denominar as ações educacionais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação formal e não formal para tais práticas.

Termos como ‘Educação Sexual’, ‘Orientação Sexual’, ‘Educação Sexualizada’, ‘Educação em Sexualidade’, ‘Educação para a Sexualidade’, entre outros, têm sido adotados por pesquisadores/as brasileiros/as, bem como em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para designar práticas que visem discutir e abordar, nos diferentes espaços educativos, questões relacionadas ao estudo do corpo, saúde sexual, gêneros, diversidade sexual, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, de modo a proporcionar que crianças e adolescentes sejam educados/as para a vivência da sexualidade.

O Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola – GESE tem, em seus estudos e projetos, adotado o termo ‘Educação para a Sexualidade’. Para o grupo, a escolha do conceito busca acionar elementos mais abrangentes da sexualidade a partir dos escritos



do teórico Michel Foucault. Propõe-se, assim, romper com práticas educativas pautadas numa visão determinista e reguladora da sexualidade, entendendo-a enquanto um artefato, constituído historicamente em meio a relações sociais de saber e poder (XAVIER FILHA, 2009a; 2009b; FELIPE, 2008; BARROS, 2010; BARROS; RIBEIRO, 2012).

As discussões que serão apresentadas nesse momento não pretendem realizar comparações entre os múltiplos termos encontrados na literatura da área, mas sim conceituá-los de forma a tornar possível estabelecer alguns paralelos entre os principais termos encontrados em documentos, leis e propostas pedagógicas na área da Educação. Por serem os termos ‘Educação Sexual’ e ‘Orientação Sexual’ mais largamente utilizados no Brasil, optamos por, inicialmente, apresentar as discussões atreladas a ambos os conceitos. Cabe destacar que o foco principal neste texto é apresentar nossa compreensão sobre o conceito ‘Educação para a Sexualidade’, de modo a discutir a potencialidade do mesmo para propostas educativas.

Problematizando a conceituação dos termos ‘Educação Sexual’ e ‘Orientação Sexual’

A constituição do campo de estudos da educação preocupado com o ensino da sexualidade tem seu princípio no início do século XX, com a crescente discussão sobre a inserção da temática nos currículos escolares. Nesse período, eram entendidos como temas necessários para a ‘Educação Sexual’ as questões da masturbação, doenças sexualmente transmissíveis e a educação das mulheres para a vida doméstica (RIBEIRO,



2013). Tal discussão tem, desde então, sido abordada por diferentes pesquisadores/as e teóricos/as da área, preocupados/as em conceituar o uso do termo dentro de seus estudos, delimitando seu campo de atuação e problematização.

Dentre os muitos conceitos encontrados sobre ‘Educação Sexual’, podemos encontrar elementos comuns a todos, que sinalizam a prática da educação sexual como algo inerente a atividade humana - realizada tanto de maneira formal, pautada nos currículos, quanto de maneira informal, permeando as múltiplas relações humanas. Sendo assim, essa prática está preocupada com o ensino de valores, atitudes e comportamentos dos seres humanos relativos aos corpos, gêneros e a vivência da expressão sexual.

Em pesquisa realizada por Constantina Xavier Filha (2009a; 2009b), a mesma aponta que a partir de sua busca pelos termos utilizados para empregar as discussões relacionadas aos processos de educação sobre a sexualidade, ficou evidenciado existir

[...] em diversos/as autores/as um posicionamento ora para demarcar a adoção do termo ‘educação sexual’ e suas respectivas justificativas para isso, sem contudo não deixar de ressaltar os aspectos negativos e desgastantes desse termo, ora para defender a utilização de outras nomenclaturas, como ‘educação para a sexualidade’, ‘educação sexualizada’ [...] (2009b, p. 91).

Ainda na pesquisa realizada por Xavier Filha (2009b), encontramos no levantamento realizado por ela autores/as que buscam romper com as práticas de ‘Educação Sexual’, como aparecem nas discussões apresentadas por Furlani, quando a



mesma analisa ser necessário que a ‘Educação Sexual’ se preocupe em evidenciar as relações de poder que permeiam tais discussões, assumindo verdades ditas como verdades provisórias (XAVIER FILHA, 2009b).

Cabe salientar que, ao considerarmos o contínuo emprego do termo ‘Educação Sexual’ ao longo de diferentes épocas, momentos históricos e culturais, nos questionamos sobre suas transformações, permanências e em como ao longo desse tempo a prática da educação preocupada com a sexualidade tem, em muitos momentos, reafirmado os mesmos objetivos pensados a mais de um século – constituindo-se como uma prática prescritiva, normatizadora e moralista, preocupada ainda com o controle da sexualidade de crianças e jovens. Dessa maneira, a utilização de tal termo, mesmo quando se é proposto romper com o discurso instituído, ainda pode acabar por confundir propostas diferenciadas como sinônimos pelo uso do termo ‘Educação Sexual’.

Nesse contexto, o movimento realizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1995, ao apresentar a proposta dos temas transversais para o Ensino Fundamental se utilizando do termo ‘Orientação Sexual’, poderia ser considerado como uma alternativa para dar nova força às propostas de educação da sexualidade.

A proposta de uso do termo ‘Orientação Sexual’ é também debatida por Xavier Filha. Para a autora,

[...] nessas relações de poder-saber, o conceito passou a ser visto e empregado como correto, em detrimento do termo ‘educação sexual’, questionado por seu próprio ‘desgaste’ conceitual, principalmente pelas práticas calcadas no biolo-



gicismo, nas informações sobre anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes (2009a, p. 23).

Outros apontamentos relevantes a respeito do uso do termo ‘Orientação’ em relação a ‘Educação’ foram especulados pela pesquisadora e outros/as teóricos/as da área, considerando ser de intenção dos PCN diferenciar o trabalho realizado pela escola daquele feito pelas famílias no trato das questões da sexualidade, junto a crianças e adolescentes. De todo modo, Xavier Filha ressalta que, apesar do movimento empreendido para a constituição do conceito de ‘Orientação Sexual’ pelo documento em questão, em muitos espaços encontramos o emprego de ambos os termos (‘Educação Sexual’ e ‘Orientação Sexual’) como sinônimos (XAVIER FILHA, 2009a; 2009b).

Outro aspecto discutido pela autora em suas reflexões sobre o emprego do termo ‘Orientação Sexual’ diz respeito ao fato dessa mesma expressão ser adotada pelo movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), para designar a vivência de seus prazeres e desejos. No sentido adotado pelo movimento LGBT, o termo ‘Orientação Sexual’ passa a designar as identidades heterossexuais, homossexuais, bissexuais, entre outras, causando confusão entre a significação adotada pelos PCN e o uso da expressão pelo movimento, tanto para professores/as que se preocupam com tais questões no meio educacional, como para estudiosos/as da área.

Partindo desses pressupostos, alguns/mas teóricos/as, se propõem a pensar as questões da sexualidade a partir de práticas educativas diferenciadas daquelas já historicamente conhecidas,



propondo então outras nomenclaturas como forma de demarcar um outro campo de discussão dentro da área educacional. Nesse sentido, o GESE tem adotado como termo e conceito teórico de discussão e prática educativa a expressão ‘Educação para a Sexualidade’. Assim, passamos nesse momento a conceituar o termo, a partir do campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, bem como das propostas apresentadas por autores/as que realizaram o mesmo movimento.

Conceituação e a discussão do termo ‘educação para a sexualidade’

Pensar na constituição do conceito de ‘Educação para a Sexualidade’ está, de certa forma, diretamente ligado com a forma como compreendemos a sexualidade e os processos desenvolvidos pela educação.

A construção desse campo de saber e de suas práticas educativas tem recentemente ganhado contornos mais profundos. É interessante ressaltar que entendemos ser necessário ter o cuidado de delimitar e apontar o que pensamos e assumimos sobre as discussões da ‘Educação para a Sexualidade’, de modo a diferenciar esse campo das demais discussões feitas sobre ‘Educação Sexual’ e ‘Orientação Sexual’.

A partir da leitura de teorias que discutem o conceito de ‘Educação para a Sexualidade’, podemos entendê-lo como um movimento discursivo que se propõe não somente em educar sobre temas relacionados a essa discussão, como as questões dos gêneros e dos corpos, mas também em problematizar práticas e



conceitos naturalizados em nossa sociedade, como a constituição da identidade heterossexual como única forma de vivência da sexualidade; a expressão binária dos gêneros; a vivência da maternidade e paternidade; bem como as múltiplas formas de violência. Para Jane Felipe, a escolha do

termo educação para a sexualidade (e não educação sexual) é usado aqui para enfatizar uma abordagem mais ampla, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais, que extrapolam uma visão meramente biológica, pautada apenas na prevenção (2008, p. 32).

É interessante considerarmos novamente o fato de que as discussões a respeito da ‘Educação Sexual’ têm se mostrado desgastadas. Mesmo quando é demonstrada uma preocupação em ressignificar e alargar a compreensão do que se compreende por estas discussões, acaba-se por toma-lo como sinônimo de outras concepções e entendimentos. Exemplo dessa questão é trazido por Xavier Filha (2009a, p. 32): “O que se percebe, mesmo com a mudança de enunciados, termos e nomenclaturas, é que os discursos continuam os mesmo daqueles criticados outrora a respeito da expressão ‘educação sexual’”.

Para essa pesquisadora, a proposta de mudança da nomenclatura ou termo para se designar a prática/ação de educar para a sexualidade, não pode ser meramente substitutiva. É necessário que se empreenda o exercício de questionamento sobre as significações, representações e legitimação de um termo em detrimento aos outros, de modo que se evite cair no risco de assumi-los todos como sinônimos (XAVIER FILHA, 2009a; 2009b).



Para Xavier Filha, as discussões apresentadas pelo termo ‘Educação para a Sexualidade’ também se apresentam profícuas. A autora vê “como salutar a discussão, pois possibilitará e estimulará questionamentos e reflexões sobre os objetivos e propósitos do termo ‘educação sexual’ e/ou ‘educação para a sexualidade’, entre outros, e do seu emprego” (XAVIER FILHA, 2009a, p. 32).

Da mesma maneira, consideramos interessante ainda pensar na composição da expressão ‘Educação para a Sexualidade’, percebendo os elementos que conectam os termos ‘educação’ e ‘sexualidade’ como maior potencialidade. O emprego da conjunção ‘para’ e do artigo ‘a’, como modo de conectar os dois termos e discussões, possibilita pensarmos na transitoriedade, no movimento que a vida expressa por meio da sexualidade, transmitindo a ideia de uma educação para a ‘vivência’ da sexualidade (XAVIER FILHA, 2009b).

A ‘Educação para a Sexualidade’ propõe-se a pensar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, pautada em relações de saber-poder, relativizando os discursos dados como verdades absolutas – permitindo, assim, questionarmos os discursos ditos como verdades, problematizando práticas e conhecimentos dados como naturais. Dessa forma, ampliamos o espaço de discussão da sexualidade no campo da educação, passando assim a acionar outros elementos como prazeres, desejos, erotismo, a produção das identidades. Para Debora Britzman (2013, p. 105-106),

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é



o nome que pode ser dado a um construto histórico: não há uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço dos controles e resistências estão vinculadas uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder.

Ainda sobre a construção do discurso a respeito da sexualidade, nos remetemos ao que Foucault anunciou em sua obra intitulada *História da Sexualidade*, ao discorrer a respeito do movimento ocorrido ao final do século XVIII, com o surgimento do que ele irá chamar de “novas tecnologias do sexo” (1997, p. 110). Para o autor, essas novas tecnologias vão se expressar na sociedade Ocidental de três maneiras: a partir da pedagogia, da medicina e da economia. Interessa-nos aqui olhar mais detidamente ao que diz respeito à pedagogia. Para Foucault:

Através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância (FOUCAULT, 1997, p. 110).

Essa vigilância se expressa por meio da pedagogia no controle dos corpos das crianças, na preocupação com o que o autor irá chamar de “pecado de juventude”. Utilizando-se de muitos métodos, em parte já utilizados pela Igreja, a pedagogia



passa a exercer maior vigilância e controle sobre os corpos das crianças, observando e analisando sua sexualidade.

Ao longo do século XIX instaura-se aquilo que Foucault passa a descrever como um dispositivo da sexualidade, segundo ele:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).

Esse dispositivo opera sobre nossa sexualidade e sobre nossas práticas de educação através de diversos mecanismos de poder, por meio da construção de um saber sobre nossos corpos, nosso sexo, nossos prazeres e desejos, configurando assim a sexualidade como uma poderosa forma de controle e assujeitamento. Nessa perspectiva, a proposta constituída pela ‘Educação para a Sexualidade’ se pretende como prática que tem por caminho problematizar, refletir, desconstruir discursos tidos como verdades absolutas em nossa sociedade, demonstrando seu caráter histórico e cultural.

Pensar na ‘Educação para a Sexualidade’ enquanto proposta conceitual e pedagógica é uma forma de se apresentar a transitoriedade de nossas identidades, denunciar as violências já tão banalizadas e naturalizadas em nossa sociedade, possibilitar que novas questões sejam acionadas como a



vivência dos prazeres e desejos, a curiosidade, fugindo-se de padrões, normas e regras.

Possíveis caminhos...

A partir do acima exposto questionamos como professores/as e demais profissionais da educação podem constituir a prática da ‘Educação para a Sexualidade’ que seja “vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si?” (BRITZMAN, 2013, p. 107); ou seja, uma educação voltada para o respeito às diferenças e vivência da sexualidade. Para Britzman, proporcionar o conhecimento de uma outra proposta de educação preocupada com as questões da sexualidade não garante a mudança efetiva das práticas de ‘Educação Sexual’ que têm se constituído desde o início do século XX.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado a priori tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual” (2013, p. 95).

Assim, percebemos como as “novas tecnologias do sexo” que surgiram no final do século XVIII, como apontou Foucault, permanecem presentes até o momento. E cabe nesse momento de discussão repensarmos as práticas de ‘Educação Sexual’ até então conhecidas e proporcionarmos a reflexão



sobre as múltiplas possibilidades que se apresentam a partir das discussões realizadas a cerca da ‘Educação para a Sexualidade’.

Britzman (2013, p.108) argumenta que “o currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si”. Também nós entendemos que, ao invés de construirmos propostas educativas preocupadas com a normalização e regulação das crianças e adolescentes – reafirmando a divisão binário dos gêneros como única forma de vivenciar as masculinidades e feminilidades e a heterossexualidade como forma normal de expressão da sexualidade –, é fundamental propormos práticas que permitam que os sujeitos se constituam livres e responsáveis para a vivência plena de sua sexualidade.

Pensando nas possibilidades da ‘Educação para a Sexualidade’, Suzana Barros e Paula Ribeiro colocam que consideram

[...] que a educação para sexualidade deve extrapolar as barreiras impostas pelas disciplinas, seguindo um caminho menos rígido e hierárquico, que rompa com toda essa disciplinaridade do currículo escolar, pois a entendemos como uma temática complexa, híbrida e que não se identifica com nenhuma área de conhecimento específico (2012, p. 183).

Mais do que preocupar-se com a ‘educação’ de crianças e adolescentes no intuito de educar seus corpos, a proposta que se articula com a ‘Educação para a Sexualidade’ tem por intenção constituir a partir do diálogo, da problematização e da desconstrução de discursos naturalizados, caminhos para a vivência da sexualidade, livre de tabus e preconceitos. Nesse



sentido, consideramos que propostas educacionais desenvolvidas nos diferentes espaços educativos precisam se preocupar com o respeito às diferenças e com o enfrentamento às violências.

Para Barros, somente a partir de uma proposta de ‘Educação para a Sexualidade’ contínua e sistemática é que se possibilita que

[...] a escola faça o contraponto, reflita, discuta e desestabilize alguns modelos hegemônicos referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade, tais como a masculinidade, a heterossexualidade, a criança inocente e assexuada, a família nuclear, entre tantos outros, presentes na sociedade (BARROS, 2010, p. 63).

Assim, entendemos que propostas educativas pautadas na ‘Educação para a Sexualidade’ tem de permear os espaços educativos, sendo trabalhadas e desenvolvidas de forma sistemática a partir da problematização de temas e discussões como: as múltiplas identidades, as violências sexistas e LGBTfóbicas, questões como as IST e a AIDS, a constituição de novas práticas entre as pessoas como o *sexting*, as mídias, a sexualidade infantil e o discurso construído sobre a pureza da crianças, entre tantos outros temas que permeiam as relações sociais dos sujeitos e precisam encontrar nos espaços educativos propostas que desenvolvam discussões a seu respeito.



Referências

BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS. Rio Grande, 2010. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2010.

BARROS, Suzana Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? *In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n 1, p. 164-187, 2012. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 83-111.

FELIPE, Jane. Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. *In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero*. 2008. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1997.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil. *In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. Corpos, gêneros e Sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar*. 3. ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 11-16. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais).

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. *In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual*. Campo Grande, MS: Ed. UFSM, 2009a. p. 19-43

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? *In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Org.) Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009b. p. 85-103.



“IDEOLOGIA DE GÊNERO”: A GÊNESE DE UMA CATEGORIA POLÍTICA REACIONÁRIA – OU: A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS SE TORNOU UMA “AMEAÇA À FAMÍLIA NATURAL”?

Rogério Diniz Junqueira

(...) É a leitura ideológica do “gênero” – uma verdadeira ditadura – que quer achatar a diversidade, homogeneizar tudo até a tratar a identidade do homem e da mulher como puras abstrações. É de se perguntar com amargura se querem fazer da escola campos de reeducação, de doutrinação. Os pais ainda têm o direito de educar os filhos ou foram desautorizados? (...) Os filhos não são cobaias nas mãos de ninguém, nem mesmo de técnicos ou de chamados especialistas. Que os pais não se deixem intimidar. Eles têm o direito de reagir com determinação e clareza (...) (Cardeal Angelo Bagnasco, presidente da Conferência Episcopal Italiana, discurso de abertura do Conselho Episcopal Permanente em Roma, em 24/03/2014).

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas,



conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes.

Com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade.

Os interessados no assunto são concordes em afirmar que o nebuloso sintagma “teoria/ideologia de gênero”, com suas variações, é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espalhou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações,



enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (CARNAC, 2014; GARBAGNOLI, 2014; HUSSON, 2014a, 2014b; PATERNOTTE, 2016; ROSADO-NUNES, 2015).

Antes de prosseguir, vale sublinhar que “teoria de gênero” não é sinônimo de “Estudos de Gênero”. “Teoria”, ali, aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por “ideologia” – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria Romana dedicados ao tema¹. Assim, nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de *rótulos* políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como

¹ Extrapolaria os propósitos deste artigo ingressar nas complexidades das discussões sobre o conceito ideologia. Cabe observar que, antes que eclodissem as polêmicas e os enfrentamos que aqui se procura problematizar, o conceito sociológico “ideologia de gênero” já tinha sido elaborado, com o intuito de permitir identificar, compreender e criticar os processos de naturalização das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens. De acordo com tal entendimento, são manifestações de ideologias de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, a homofobia, assim como esta polêmica empreendida pelo Vaticano contra o “gender” e a “teoria/ideologia do gender”.



estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização.

Não por acaso, o emprego de um, de outro ou de suas contínuas metamorfoses parece obedecer unicamente às avaliações acerca de sua eficácia política, calculada a partir de técnicas de marketing. Assim, desde meados anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do *gender*, ideologia de *gender*, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero *queer*, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do *gender*, ideologia do *lobby gay*, ditadura do *gender*, *genderismo*, ou, simplesmente, *gender*. Tais sintagmas foram progressivamente se descolando dos contextos vaticanos e passaram a animar ações midiaticamente muito eficazes, para enfim se legitimar como categorias políticas, passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade.

É preciso, então, sublinhar que tais sintagmas não são conceitos científicos. Essas grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas, no entanto, atuam como poderosos *dispositivos retóricos reacionários* que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais. No



âmbito desse empenho reacionário, busca-se instaurar um clima de *pânico moral* contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc. Ao fazê-lo, incide-se em processos de construção de categorias de percepção e de classificação do mundo que, não raro, estão relacionados a outros processos inscritos na longa duração.

Nada surpreendentemente, para seus formuladores, pouco poderá importar se o rótulo-*slogan* “teoria/ideologia de gênero” se refere ou não a algo concretamente verificável ou se suas teses podem resistir a um confronto acadêmico. Pouco importa se se trata ou não de um rótulo sem referente, uma espécie de formulação fantasmagórica. Como se sabe, tal como em um rito de instituição, aliada a um cenário particular favorável, uma eficiente estratégia discursiva pode atingir uma parcela de convicção e adesão suficiente para, socialmente, fazer criar e fazer perceber aquilo que enuncia.

Ao lado disso, é importante reter que os defensores do emprego polêmico do sintagma em questão, em vez de debater com os seus adversários, preferem ridicularizá-los e estigmatizá-los como: destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc. As formulações teóricas dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a *uma* teoria, distorcidas, caricaturadas e embutidas de elementos grotescos para serem, finalmente, denunciadas e repelidas. Os inesgotáveis debates, interrogações e problematizações, bem como os instrumentos e os resultados produzidos pelos estudos científicos e acadêmicos há pouco



mencionados, são objetivados como uma perigosa, enganosa e ilegítima “teoria”/“ideologia”, que, por meio de “manipulações linguísticas”, produziria a “colonização da natureza humana”. Em tal cenário, não há por parte desses alarmados cruzados nenhum interesse pelo confronto acadêmico. O seu público-alvo, os atores cujas mentes e corações eles anseiam alcançar, seduzir e arrancar adesão, são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores.

Em tais discursos polêmicos, a “teoria/ideologia do gênero” é frequentemente denunciada como uma forma de “doutrinação neototalitária”, de raiz marxista e ateia, e ainda mais opressiva e perigosa do que o marxismo, camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade. Seria, segundo tal entendimento, uma ideologia que serve de referência à ONU. Não por acaso, nos discursos de tais missionários, é frequente o emprego do termo *gender*, em inglês e itálico. O propósito é o de promover um estranhamento e, por conseguinte, o rechaço de um conteúdo, objetivado como uma “propaganda”, uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por “lobbies gays”, feministas – que juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos, garantiriam a hegemonia daquela “ideologia” naqueles ambientes peculiares. *Gender*, de tão alienígena e inapropriado, nem encontraria exata tradução (CARNAC, 2014; FAVIER, 2012; GARBAGNOLI, 2014).



A gênese do sintagma

Em reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, no ano seguinte, dezenas de “especialistas” foram convocados pelo Vaticano para pôr em marcha uma contraofensiva para reafirmar a doutrina católica e a naturalização da ordem sexual.

Em 1994, Christina Hoff Sommers, ensaísta antifeminista, professora de Filosofia da Clark University, publicou o livro *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, com o apoio do *think tank* da direita norte-americana. Nele, ela atacou o que chamou de *Gender Feminism*: uma ideologia de feministas que, em vez de buscar a conquista de igualdade de direitos entre homens e mulheres, passou a antagonizar desigualdades históricas baseadas no gênero, falando em patriarcado, hegemonia masculina, sistema sexo-gênero etc. O livro teve grande circulação e repercussão.

Não por acaso, na ocasião das conferências da ONU, a expressão cunhada por Sommers foi retomada por Dale O’Leary, jornalista e escritora norte-americana, ligada à Opus Dei, representante do *lobby* católico *Family Research Council* e da *National Association for Research & Therapy of Homosexuality*, que promove terapias reparadoras da homossexualidade. Entre suas publicações mais importantes está o livro *The Gender-Agenda: redefining equality* (1997). Ela mantém o blog *What Does the Research Really Say?*, com artigos em defesa da moralidade e da família tradicional.



Em *Agenda de Gênero* (1997), a escritora retoma a crítica às *gender feminists*: elas teriam inspiração marxista e fomentariam uma “ideologia” que desrespeita as diferenças biológicas, convoca à “guerra dos gêneros”, afirma a construção social dos papéis sexuais com o objetivo de “abolir a natureza humana” e impedir a principal missão da mulher na esfera educativo-zeladora. A “agenda de gênero”, segundo ela, teria como meta construir um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferenças entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral. Para colocá-la em prática, seria preciso garantir acesso gratuito à contracepção e ao aborto, estimular a homossexualidade, oferecer uma educação sexual a crianças e jovens que incentive a experimentação sexual, abolir os direitos dos pais em educar seus filhos, instituir a paridade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, inserir todas as mulheres no mercado de trabalho e desacreditar as religiões que se oponham a este projeto. É de O’Leary o argumento, constantemente retomado pelos movimentos antigênero, de que esta agenda seria liderada por feministas radicais e promovida por agentes do controle populacional e da liberação sexual, ativistas gays, multiculturalistas e promotores do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas, pós-modernos desconstrutivistas. Tais ativistas do gênero visam dominar os organismos internacionais, as universidades e o Estado. A ONU, por exemplo, já estaria sob o domínio deles.

Naquele mesmo ano, o monsenhor Michel Schooyans publicou o livro *L’Évangile face au désordre mondial* (1997), com prefácio escrito pelo cardeal Joseph Ratzinger, prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé. Este religioso belga se destacava pelas críticas ao aborto e ao uso de contraceptivos e



por ter sido o primeiro a acusar os organismos internacionais de estarem à deriva do interesse de minorias subversivas promotoras de uma cultura antifamília, do “colonialismo sexual” e da “ideologia da morte”. Suas contribuições foram centrais na formulação da ideia de um complô da “ideologia de gênero” por parte das “ultra-feministas”. Neste livro, ele dedicou amplo espaço à denúncia da “ideologia de gênero”. E esta é possivelmente uma das primeiras obras – se não for a primeira – em que o sintagma foi empregado.

Em abril de 1998, o sintagma “ideologia de gênero” apareceu pela primeira vez em um documento eclesialístico. Tratava-se de uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzida pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, marianista, Bispo Auxiliar de Lima. Baseado em um artigo de O’Leary (1995) redigido para subsidiar os trabalhos preparatórios dos grupos pró-vida e pró-família para a Conferência de Pequim, o documento tornou-se uma referência. Na sua Apresentação, lê-se:

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão “gênero” e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar. Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne



alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres. Pensam, além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmos são produto da cultura de um país e de uma época determinadas, que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características que se explicam pelas conveniências das estruturas sociais de certa sociedade.

Querem se rebelar contra isto e deixar à liberdade de cada um o tipo de “gênero” a que quer pertencer, todos igualmente válidos. Isto faz com que homens e mulheres heterossexuais, os homossexuais, as lésbicas e os bissexuais sejam apenas modos de comportamento sexual produto da escolha de cada pessoa, liberdade que todos os demais devem respeitar. Não é necessária muita reflexão para se dar conta de quão revolucionária é esta posição e das conseqüências que implicam a negação de que há uma natureza dada a cada um dos seres humanos por seu capital genético. Dilui-se a diferença entre os sexos como algo convencionalmente atribuído pela sociedade e cada um pode “inventar” a si mesmo.

Toda a moral fica à livre decisão do indivíduo e desaparece a diferença entre o permitido e o proibido nesta matéria. As conseqüências religiosas são também óbvias. É conveniente que o público em geral perceba claramente o que tudo isto significa, pois os proponentes desta ideologia usam sistematicamente uma linguagem equívoca para poder se infiltrar mais facilmente no ambiente, enquanto habitam as pessoas a pensar como eles. (...) (ALZAMORA REVOREDO,



1998, s/p., tradução: Apostolado Veritatis Splendor; sublinhado do autor).

Pouco depois, o sintagma “ideologia de gênero” aparece pela primeira vez em um documento da Cúria Romana, com a publicação de *Família, Matrimônio e “uniões de fato”*, de 26 de julho de 2000, pelo Conselho Pontifício para a Família. Nele, lê-se por exemplo:

8. Dentro de um processo que se poderia denominar de gradual desestruturação cultural e humana da instituição matrimonial, não deve ser subestimada a difusão de certa ideologia de “gênero” (“gender”). Ser homem ou mulher não estaria determinado fundamentalmente pelo sexo, mas pela cultura. Com isto se atacam as próprias bases da família e das relações interpessoais. (...)

(...) Em um correto e harmônico processo de integração, a identidade sexual e a genérica se complementam, dado que as pessoas vivem em sociedade de acordo com os aspectos culturais correspondentes ao seu próprio sexo. A categoria de identidade genérica sexual (“gender”) é portanto de ordem psico-social e cultural. Ela corresponde e está em harmonia com a identidade sexual de ordem psico-biológica, quando a integração da personalidade se realiza como reconhecimento da plenitude da verdade interior da pessoa, unidade de alma e corpo.

A partir da década 1960 a 1970, certas teorias (que hoje os expertos costumam qualificar como “construcionistas”), sustentam não somente que a



identidade genérica sexual (“gender”), seja o produto de uma interação entre a comunidade e o indivíduo, mas que também esta identidade genérica seria independente da identidade sexual pessoal, ou seja, que os gêneros masculino e feminino da sociedade seriam um produto exclusivo de fatores sociais sem relação com verdade alguma da dimensão sexual da pessoa. Deste modo, qualquer atitude sexual resultaria como justificável, inclusive a homossexualidade, e a sociedade é que deveria mudar para incluir junto ao masculino e ao feminino, outros gêneros, no modo de configurar a vida social.

A ideologia de “gender” encontrou na antropologia individualista do neo-liberalismo radical um ambiente favorável. A reivindicação de um estatuto semelhante, tanto para o matrimônio como para as uniões de fato (inclusive as homossexuais), costuma hoje em dia justificar-se com base em categorias e termos procedentes da ideologia de “gender”. Assim existe uma certa tendência a designar como “família” todo tipo de uniões consensuais, ignorando deste modo a natural inclinação da liberdade humana à doação recíproca e suas características essenciais, que constituem a base desse bem comum da humanidade que é a instituição matrimonial (PONTIFÍCIO Conselho para a Família, 2000, s/p.)².

² Tradução disponível no portal do Vaticano.



Em 2003, foi então publicado, sob a égide do Conselho Pontifício para a Família, o mais amplo, incisivo e polêmico documento elaborado sobre o tema: o *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (PONTIFICIO Conselho para a Família, 2006). Os trabalhos foram conduzidos pelo presidente do Conselho, o cardeal colombiano Alfonso López Trujillo, um ferrenho opositor à Teologia da Libertação, contrário ao uso de preservativos, ao casamento homossexual, às pesquisas em células-tronco, etc. Para a produção desse dicionário enciclopédico (que na segunda edição conta com 103 verbetes ou artigos apologéticos) sobre temas relativos a gênero, sexualidade e bioética, colaboraram mais de 70 autores – conselheiros do Vaticano ou atuantes em suas instituições de ensino.

O artigo de Alzamora Revoredo, juntamente com aquele escrito pela teóloga alemã e numerária da Opus Dei Jutta Burggraf; *Qué quiere decir género? En torno a un nuevo modo de hablar*, inicialmente publicado em 2001– e no *Lexicon* publicado com o título “Gênero (*gender*)” – tornaram-se textos de iniciação para interessados em aprender sobre a “ideologia de gênero” e a combatê-la (BURGGRAF, 2001). Também cumpriu esse papel, especialmente na ampliação do dicionário, o documento intitulado *Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais*, de Ratzinger. Apresentado em 2003, o documento visava munir os bispos de argumentos para promover “a dignidade do matrimônio” e “esclarecer a ação dos homens políticos católicos”, oferecendo-lhes “as linhas de conduta conforme a consciência cristã quando estes se deparassem com projetos de lei referentes a este problema”.



Para a produção discursiva de todo o material do *Lexicon*, pode-se observar que a sua matriz ideológica é, em grande medida, a mesma que instruiu a produção dos textos de Dale O’Leary e de outras antifeministas. Os artigos do dicionário vaticano também reverberam os discursos sexistas e homofóbicos promovidos no campo do associacionismo pró-vida e das comunidades terapêuticas de cura gay. Mas o mais importante é que, fundamentalmente, os textos encontram-se filosoficamente atrelados tanto à doutrina professada pela Opus Dei, quanto à Teologia do Corpo, formulada por Karol Wojtyla desde o início de seu pontificado³.

Em seu Prefácio, o cardeal Alfonso López Trujillo informa que o *Lexicon* tem um objetivo preciso: esclarecer, desmascarar termos ambíguos e equívocos que ocultam a intenção de “adocicar a sua expressão, a fim de evitar uma rejeição quase instintiva”. Ele explica que a ideia nasceu em 1999 quando, por ocasião de um encontro em Roma com representantes de ONGs, surgiram discussões sobre os termos “ambíguos” usados nas conferências internacionais da ONU. Seria preciso enfrentar essa ambiguidade que serviria para

³ É importante lembrar que tal teologia encontrou uma de suas mais nítidas formulações na Carta de João Paulo II às Famílias, *Gratissimam Sane*, de 2 de fevereiro de 1994, o Ano da Família. Ela postula que as disposições da mulher – em primeiro lugar, o amor materno – são naturais e derivam diretamente da sua específica anatomia, e de seu corpo deriva também a sua “particular psicologia”. Diferentemente do que postulava a doutrina tradicional da Igreja, agora a mulher deixa de ser representada como subordinada ao homem e torna-se sua complementar. Diferente, mas igual em dignidade. A centralidade dessa Teologia se manteve intacta nas décadas seguintes, e seus elementos podem ser facilmente encontrados nos pronunciamentos das autoridades eclesiais sobre o tema (JOÃO PAULO II, 1994).



camuflar estratégias contrárias à dignidade da pessoa e da família e à tutela da vida humana. Assim, todo o trabalho de tessitura do dicionário parte da premissa de que “um dos sintomas mais preocupantes do ofuscamento moral é a confusão terminológica”. Uma confusão e uma ambiguidade que, segundo os pressupostos norteadores do *Lexicon*, estariam presentes no uso que parlamentares, dirigentes de organismos internacionais fazem “quando discutem e legislam sobre temas da família e da vida”. Fica assim evidente que, entre os objetivos das autoridades eclesiásticas, figuram: o combate aos direitos sexuais, à cultura da saúde reprodutiva, ao sexo seguro, ao aborto legal e seguro, à pluralidade dos arranjos familiares, à inseminação artificial, à livre expressão sexual e de gênero, etc. O *Lexicon* ataca todo um conjunto de valores e referências que começou a se consolidar, sobretudo em sociedades mais avançadas e secularizadas e que, ao se afirmar nas conferências da ONU, dissemina-se pelo mundo.

Autor de cinco verbetes do *Lexicon*, Tony Anatrella, monsenhor francês que se notabilizou na França, nos anos 1990, pela virulenta oposição à adoção do PaCS (Pacto Civil de Solidariedade). Segundo ele, essa forma de união civil representava uma ameaça à natural “ordem simbólica”. Em “Homossexualidade e homofobia”, afirma que, “com o pretexto do direito à diferença”, grupos de pressão pressionam em favor do reconhecimento legal de casais homossexuais e do direito de adoção. Seguindo os passos de O’Leary, completa: os sistemas sociais e os indivíduos heterossexuais são frequentemente levados a se sentir culpados frente à homossexualidade, pois até mesmo interrogar-se sobre ela equivale ao delito de homofobia. A homossexualidade é por ele descrita como algo sem nenhum



valor social, um emaranhado psíquico que a sociedade não pode institucionalizar. Afinal, prossegue ele, a sociedade não pode desconsiderar a “realidade objetiva”: o modelo natural de casal universal, composto por um homem e uma mulher heterossexuais. O reconhecimento dos casais de mesmo sexo seria, segundo ele, fruto de uma atitude eticamente frágil e de uma razão incoerente. Por isso, conclui, seria preciso deixar de estigmatizar e de tachar de homofóbicos todos os que questionam a legitimidade da homossexualidade.

Em relação à educação sexual, o *Lexicon* se posiciona pelo primado da família e sublinha os limites da educação sexual no âmbito escolar. O feminismo é nele sempre apontado como problemático. “Feministas do gênero”, “feministas radicais” ou “feministas lésbicas” são frequentemente objetivadas como mulheres que “pisoteiam a especificidade do gênio feminino”, que criam um “terreno favorável à violência”, disseminam a guerra dos sexos e aspiram para a sua “destruição”.

No *Lexicon*, assim como entre os conservadores da ordem sexual, sexo e sexualidade são elementos pertencentes à ordem transcendente, pré-social, natural e imutável (GARBAGNOLI, 2014). Não por acaso, em seu artigo “Novas definições de gênero”, Beatriz Vollmer de Coles, ao retomar a Teologia do Corpo, propôs uma nova definição de gênero, com vistas a conformá-la à “antropologia humana” defendida pela Igreja: a transcendente sexualidade humana deve estar em “conformidade com a ordem sexual natural, já presente no corpo”. São esses, aliás, os pressupostos da defesa vaticana da criação de um novo feminismo que, diametralmente oposto ao “feminismo de gênero”, não destruiria, mas contemplaria a



“especificidade do gênio feminino”. Portanto, admite-se que se fale em *gênero*, desde que um gênero naturalizado, em nada semelhante às fabulações da “teoria/ideologia do *gender*”. Por fim, reitera-se o rechaço ao emprego de gênero como categoria analítica e promotora da desnaturalização da ordem sexual.

Ao fazer convergir a Teologia do Corpo e a formulação alarmista acerca da “teoria/ideologia de *gender*”, a Igreja passou a valer-se de dois dispositivos que parecem lhe permitir uma astuciosa reformulação de seu discurso sobre a ordem sexual. Uma reformulação cujo cunho reacionário, porém, nem sempre é evidente. Trata-se, de todo modo, de uma reação urdida frente às transformações no vasto campo das políticas sexuais que se vêm dando na esteira de processos de secularização, na implementação de políticas que promovem ou ampliam direitos sexuais de mulheres e LGBTI, no incentivo de práticas pluralistas e no estabelecimento de jurisprudências que contradizem valores morais tradicionais ou colidem com as posições religiosas no campo da bioética (GARBAGNOLI, 2014).

Entre os anos que antecederam a produção – e os imediatamente após a publicação do *Lexicon* –, Ratzinger destacava-se pelos seus constantes pronunciamentos em relação a gênero, sexualidade e, mais especificamente, à homossexualidade. Entre suas publicações, vale aqui lembrar, em 31 de maio de 2004, o documento de caráter doutrinal intitulado “Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo” (CONGREGAÇÃO para a Doutrina da Fé, 2004). Nela, defendeu a ideia de diferença sexual entre homens e mulheres e de família como instituição composta de pai e mãe, e alertou



que o conceito de gênero inspiraria “ideologias que promovem o questionamento da família” e “a equiparação da homossexualidade à heterossexualidade, um novo modelo de sexualidade polimórfica”. No entanto, em 22 de dezembro de 2008, já na condição de Papa Bento XVI, em seu “Discurso à Cúria Romana por Ocasão dos Votos de Feliz Natal”, descreveu o *gender* como algo que, ao ensejar a autoemancipação do homem em relação à criação e ao Criador, contrariaria e desprezaria a natureza, e poderia levá-lo à autodestruição. No bojo desse pronunciamento, de teor explicitamente religioso, verifica-se o acionamento de conceitos laicos ou científicos. Seu autor fala em ecologia para propor a ideia de “ecologia do homem”, insinuando que a reflexão sobre a identidade sexual e as construções sociais relativas a gênero poderiam desintegrar o ser humano tal qual a ação humana insensata destrói a natureza. Bento XVI reivindicava para a Igreja Católica o direito e o dever de intervir na esfera pública para impedir a difusão do conceito de “*gender*”, considerando ser dela a responsabilidade pela “criação” (BENTO XVI, 2008). Embora expressando um ponto de vista típico de uma ideologia religiosa, o autor parecia esperar que, ao acionar conceitos laicos, embutiria elementos de teor científicos em seu discurso a ponto de ensejar sua acolhida como uma manifestação do interesse público universal.

Em 21 de dezembro de 2012, por ocasião do “Discurso à Cúria Romana na Apresentação de Votos Natalícios”, Bento XVI não apenas prosseguiu nessa mesma trilha do pronunciamento pré-natalício citado acima, mas fez uma condenação contundente sobre o tema (BENTO XVI, 2012). Nele, o autor procurou superpor a noção bíblica de “criação”



com o conceito socioantropológico de “construção social”. Ao lado disso, os processos de construção são tidos como plenamente voluntariosos, livres de qualquer injunção social ou psíquica. Ou seja, há aí uma insistente incompreensão sobre a complexidade, a sutileza e a profundidade implicadas nos processos de reiteração e internalização das normas de gênero e de resistência à heteronormatividade. E mais: o pontífice insiste em uma convergência teórica e política entre o *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, de 1949, expressão da segunda onda do feminismo, e a vasta e disputa da produção pós-estruturalista feminista e *queer* contemporânea.

Afinal, existe “ideologia de gênero”?

Sara Garbagnoli (2014) observa que tais pronunciamentos de Ratzinger parecem ter agido como uma espécie de sinal verde para a eclosão, de modo viral, de um movimento transnacional antigênero, atualmente presente em mais de 50 países⁴, o qual, em que pese à diversidade de contextos e atores envolvidos, possui alguns elementos políticos e estratégias em comum. O mais evidente deles, como já se viu, é a defesa da “família natural”: representada como a “única natural”, fundada no matrimônio heterossexual e destinada à

⁴ São exemplos de países em que têm ocorrido campanhas contra a “teoria/ideologia de gênero”: França, Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Bélgica, Polônia, Croácia, Eslovênia, Eslováquia, Lituânia, Finlândia, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Panamá, Costa Rica, Guatemala, México, Porto Rico, República Dominicana, Austrália, Nova Zelândia, Taiwan, entre outros. Especialmente na África e Ásia, tematizações contra o *gender* têm ficado mais a cargo de autoridades religiosas nacionais ou estrangeiras do que de um ativismo local.



transmissão da vida, e apresentada como uma realidade sob constante ameaça e a ser protegida. Disso derivam tanto a ideia de que seria preciso garantir às crianças o direito de crescer em uma “família de verdade”, quanto a pressão sobre instâncias governamentais ou de representação política para interromper ou proibir a adoção de medidas e noções supostamente inspiradas na “teoria/ideologia do *gender*”. Ao lado disso, costuma ter lugar impetuosamente a defesa da primazia (ou da exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do *gender*”.



Em que pese o caráter retrógrado e anticidadão de tais posicionamentos, ao fazer das questões de gênero e sexualidade uma controvérsia sobre o “humano” e a sobrevivência da sociedade, os setores mais conservadores da Igreja Católica, seus sequazes e outros grupos que aderiram a esse discurso, parecem ter encontrado um meio eficiente de afirmar e disseminar seus valores, recuperar espaços políticos e angariar mais apoio. Afinal, na esteira dessa controvérsia, aliada à promoção de alarme social e pânico moral, a matriz religiosa do movimento antigênero pode ficar menos evidente. E isso, em alguns contextos, contribui para que grupos não explicitamente religiosos, políticos e gestores públicos, entre outros, possam somar-se às hostes da defesa da ordem sexual e da “família natural” e agir orientados, aparentemente, a partir de princípios legais, técnicos, em favor do interesse público, na luta contra a “teoria/ideologia do *gender*”. No entanto, em todos os casos, mesmo quando não explicitamente em cena, a matriz religiosa do discurso continua a soprar os papéis.

Para além da sinalização de que, em termos acadêmicos, “teoria” e “ideologia” não são conceitos intercambiáveis, ao procurar finalmente responder se existe “teoria/ideologia de *gender*”, vale enfatizar que, no vasto e consolidado campo dos Estudos de Gênero e afins, há teorias (no plural), que contemplam diferentes disciplinas, várias matrizes teóricas e políticas, nas quais figura *gênero* como um *conceito* (e não uma teoria ou uma ideologia) com múltiplas acepções e implicações críticas.

Dito isso, é preciso fazer notar que tão ou mais impróprio do que falar em uma teoria do gênero no singular é afirmar que as análises e as transformações preconizadas nos



Estudos de Gênero e no feminismo implicariam privar as crianças do direito à família, transformar a escola um “campo de doutrinação do *gender*”, aniquilar a ordem simbólica e a humanidade ou outros delírios semelhantes.

Ao mesmo tempo, vale afirmar que existe “teoria/ideologia de gênero”. Existe, mas não conforme descrevem ou denunciam os cruzados antigênero. Existe como invenção vaticana polêmica. É um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário. Um dispositivo que, de um lado, age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos Estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados. De outro, enseja a valorização, o acúmulo e a recuperação de capital social e político por parte de setores tradicionalistas e ultraconservadores – especialmente o campo eclesiástico, interessado em manter e ampliar sua influência, inclusive em temas e espaços não estritamente religiosos ou que, em sociedade laicas, não deveriam ser religiosos, como a educação e a saúde pública.

“Teoria/ideologia de gênero”, portanto, existe e não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. Não por acaso, o sintagma é brandido como um *slogan* contrário à adoção da perspectiva de gênero ou da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em políticas públicas, no mundo social ou na vida cotidiana em



geral. Desse modo, ao empenhar-se em favor da renaturalização e da ordem sexual e de gênero, reiterar as suas normas, reafirmar o moralismo e a dupla moral, e reassegurar a interferência dos valores religiosos na vida pública, os missionários antigênero agem como genuínos promotores da *ideologia de gênero* – sem aspas, não como sintagma neológico, mas enquanto conceito sociológico, referente a fenômenos sociais bem radicados.

Por fim, para encerrar, vale esclarecer que o presente trabalho, sem pretender realizar uma contextualização histórica mais aprofundada, teve o propósito de deter-se na problematização de um processo – constitutivamente histórico e político – de construção de uma categoria, no curso do qual, em distintos cenários e condições, se inserem, se articulam e se acionam diferentes atores sociais, lugares de fala, estratégias discursivas, equipamentos retóricos de persuasão, entre outros elementos. Buscou-se, assim, perquirir a construção de um sintagma que, afinal, não parece operar apenas como importante categoria de percepção, classificação, hierarquização, marginalização e estigmatização. Mais do que isso, “teoria/ideologia de *gender*”, uma categoria retórica, tornou-se uma categoria política no sentido estrito e, então, uma poderosa categoria de mobilização política autoritária e reacionária.

Por isso, vale enfatizar: engendrado para operar como um dispositivo no cerne de uma estratégia de poder, este sintagma-*slogan* se relaciona a um projeto político e religioso ultraconservador de reformulação e ulterior legitimação de uma determinada visão de “humano” e de sociedade – sintonizada com concepções, valores e disposições de caráter antilaico, antifeminista e antidemocrático. Esta estratégia pressupõe



investimentos contundentes na naturalização e atualização da dominação masculina, das normas de gênero e da matriz heterossexual, com vistas a fazer prevalecer maneiras de ser, pensar e agir pautadas, única ou prioritariamente, a partir de marcos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos, intransigentes e antipluralistas.

Referências

ALZAMORA REVOREDO, Oscar. **La ideologia de género: sus peligros y alcances**. Lima: Comisión Ad Hoc de la Mujer; Comisión Episcopal de Apostolado Laical, Conferencia Episcopal Peruana, 1998.

BENTO XVI. **Discurso à Cúria Romana por Ocasão dos Votos de Feliz Natal**. Cidade do Vaticano, 22 dez. 2008.

BENTO XVI. **Discurso à Cúria Romana na Apresentação de Votos Natalícios**. Cidade do Vaticano, 21 dez. 2012.

BAGNASCO, Angelo. **Prolusione del Cardinale Presidente**. Roma: Conferenza Episcopale Italiana/Consiglio Permanente, 24 mar. 2014. Disponível em: <goo.gl/n4L6MW>. Acesso em: 21 dez. 2014.

BURGGRAF, Jutta. **¿Qué quiere decir género? En torno a un nuevo modo de hablar**. Promesa: San José de Costa Rica, 2001.

CARNAC, Romain. L'Église catholique contre "la théorie du genre": construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. **Synergies Italie**, Sylvains-les-Moulins, n.10, p. 125-143, 2014.

CONGREGAÇÃO para a Doutrina da Fé. **Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo**. Roma, 31 maio, 2004. Disponível em: <goo.gl/8q0Gno>. [Port.: goo.gl/qpjBrl]. Acesso em: 22 mar. 2015.



FAVIER, Anthony. La réception catholique des études de genre: une approche historique, en contexte francophone. **Hal**, Lille, set. 2012. Disponível em: <goo.gl/ZXyTDG>. Acesso em: 10 dez. 2012.

GARBAGNOLI, Sara. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**, Genova, v. 3, n. 6, p. 250-263, nov. 2014.

HUSSON, Anne-Charlotte. Stop à la rumeur: parlons de genre. **GenERe - Genre**. Lyon, 28 jan. 2014a. Disponível em: <goo.gl/nyAgu2>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HUSSON, Anne-Charlotte. “Théorie du genre”: une formule au coeur du discours antigendre. Que faire de La “Théorie du genre”? **Hal**, Lyon, out. 2014b. Disponível em: <hal-01250669>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JOÃO PAULO II. **Carta às Famílias – Gratissimam sane**. Roma, 2 fev. 1994. Disponível em: <goo.gl/2YxJ97>. [Port.: goo.gl/5X4R53]. Acesso em: 10 set. 2015.

O’LEARY, Dale. *The Gender-Agenda: redefining equality*. Lafayette: Vital Issues, 1997.

PATERNOTTE, David. **Habemus gender! Autopsie d’une obsession vaticane**. In: PIETTE, Valérie; PATERNOTTE, David; DUSSEN, Sophie van der (Dir.). *Habemus gender! Autopsie d’une obsession vaticane*. Bruxelas: EUB, 2016. p. 7-22.

PONTIFÍCIO Conselho para a Família. **Família, matrimônio e “uniões de fato”**. Cidade do Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: <goo.gl/bhi2RB>. [Port.: goo.gl/riaMiJ]. Acesso em: 20 mar. 2015.

PONTIFÍCIO Conselho para a Família. **Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche**. 2. ed. Bologna: Edizioni Dehoniane, 2006. [1. ed.: 2003].



ROSADO-NUNES, Maria J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SCHOOYANS, Michel. **El Evangelio frente al desorden mundial**. Colonia del Valle: Diana, 2000. [orig.: Fayard, 1997].

Sugestões de leitura

AQUINO, Renata. O que se fala quando se fala sobre “ideologia de gênero”. **Professores contra o Escola Sem Partido**, 3 jun 2016. Disponível em: <goo.gl/C5yKz3>. Acesso em: 5 jun. 2016.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DINIZ, Débora. Kit-polêmica. **O Estado de São Paulo**, Caderno Aliás, p. j8, 29 maio 2011.

LACERDA, Marina B. “Ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados. *In*: ENCONTRO da Associação Brasileira de Ciência Política, 10. Belo Horizonte, 30 ago.- 2 set., 2016.

LIONÇO, Tatiana. “Ideologia de gênero”: emergência de uma teoria religiosa sobre os riscos da democracia sexual. **Revista Forum**, São Paulo, 27 set. 2014. Disponível em: <goo.gl/CBEJ3I>. Acesso em: 31 set. 2014.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATEO, Luíza R. A direita cristã e a política externa norte-americana durante a administração W. Bush. *In*: ENCONTRO Nacional ABRI, 3. São Paulo, 2011. Disponível em: <goo.gl/kDmVmD>. Acesso em: 22 set. 2016.

MELO, Demian. “Escola sem partido” ou escola com “partido único”? **Blog de Junho**, 13 out. 2015. Disponível em: <goo.gl/wcx1It>. Acesso em: 20 out. 2015.



MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

PENNA, Fernando. Ódio aos professores. **Movimento Liberdade para Educar**. 18 set. 2015. Disponível em: <goo.gl/NjoAVf>. Acesso em: 30 set. 2015.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana; MARTINS, Marcus (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

SENKEVICS, Adriano. Uma introdução ao debate de gênero na educação (ou por que superar a falácia da “ideologia de gênero”). **Ensaio de Gênero**. 6 set. 2016. Disponível em: <goo.gl/2xuGgZ>. Acesso em: 9 set. 2016.

Sites (Portais, Blogs, Periódicos, Grupos de Pesquisa):

Ação Educativa: <acaoeducativa.org.br>

Anis – Instituto de Bioética: <anis.org.br>

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP:
<direitoshumanos.usp.br>

Blog do Carrano: <paulocarrano.wordpress.com>

Blogueiras Feministas: <blogueirasfeministas.com>

Blogueiras Negras: <blogueirasnegras.org>

Biscate Social Club: <biscatesocialclub.com.br>

Campanha Nacional pelo Direito à Educação: <campanha.org.br>

Católicas pelo Direito de Decidir: <catolicasonline.org.br>



Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos:

<clam.org.br>

Cultura e Sexualidade: <ibahia.com/a/blogs/sexualidade>

Demodê – Grupo de pesquisa sobre democracia e desigualdades:

<demode.unb.br>

De Olho nos Planos: <deolhonosplanos.org.br>

Ecos – Comunicação e Sexualidade: <aecos.blogspot.com.br>

Ensaio de Gênero: <ensaiosdegenero.wordpress.com>

Geledés: <geledes.org.br>

Grupo de Pesquisa Cultura e

<Sexualidade/UFBA:politicadocus.com>

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/FURG:

<sexualidadeescola.furg.br>

Movimento Liberdade para Educar:

<liberdadeparaensinar.wordpress.com>

Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp:

<pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>

Observatório da Educação: <observatoriodaeducacao.org.br>

Observatório da Laicidade na Educação: <edulaica.net.br>

Professores contra o Escola Sem Partido:

<contraoescolasempartidoblog.wordpress.com>

Revista Bagoas: <cchla.ufrn.br/bagoas>

Revista Diversidade e Educação:

<revistadiversidadeeducacao.furg.br>

Revista Estudos Feministas:

<periodicos.ufsc.br/index.php/ref/index>

Revista Periódicus:

<portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>

Ser-tão – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e

Sexualidade/UFG: <sertao.ufg.br>

Sexuality Policy Watch/Observatório de Sexualidade e Política:

<sxpolitics.org/ptbr>

Transfeminismo: <transfeminismo.com>

Vozes da Igualdade: <vozesdaigualdade.org.br>



PRODUZINDO OLHARES SOBRE A SEXUALIDADE EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Juliana Lapa Rizza
Paula Regina Costa Ribeiro

Ao olharmos para a história, é possível perceber na contemporaneidade, a partir de alguns elementos, dentre eles as políticas públicas, programas e ações governamentais em diferentes esferas -federais, estaduais e municipais, entre outros- a emergência de um cenário de discussões acerca da sexualidade em instituições educacionais.

Esse atravessamento entre a sexualidade e o campo educacional, embora possa parecer recente para alguns/algumas, já era apontada por Michel Foucault em seus estudos, ao problematizar a vontade de saber acerca da sexualidade que, nas escolas do século XVIII, bastava “atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo” (FOUCAULT, 2007, p. 34). A partir de distintos dispositivos e estratégias é que o discurso sobre a sexualidade foi sendo produzido no âmbito educacional.

Nos últimos tempos, essas discussões têm se apresentado de forma mais acentuada devido à algumas políticas públicas. Para tanto, temos buscado empreender uma varredura de fatos significativos, em busca de rastros históricos que vêm discutindo/apresentando questões acerca da sexualidade. Dentre



as políticas públicas, centramos nossos olhares para as seguintes: a Lei número 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PCN no eixo transversal orientação sexual (1997), os Planos Nacionais de Educação (PNE), lei número 010172/01 e a lei número 13.005/14 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Embora ao produzir um olhar acerca desses movimentos governamentais e políticas educacionais que apresentam o tema da sexualidade, a escrita esteja organizada de forma cronológica, nossa proposta não é mostrar origens, “recolher, em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade, enfim reduzida, do tempo” (FOUCAULT, 2007a, p. 26); ou seja, retratar os fatos históricos e remontar o passado sobre a discussão da sexualidade e seus entrelaçamentos com a educação.

Essa opção de trazer à tona os rastros significativos da história, desde os mais antigos até os mais recentes, deu-se apenas para fins de organização da escrita. Ao emprendermos um estudo que objetiva analisar fatos significativos presentes nas tramas históricas, buscamos “suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir” (FOUCAULT, 2007a, p. 20). Ou seja, não a origem ou a profundidade dos fatos, mas sim as “descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 142).



Políticas educacionais e seus efeitos na contemporaneidade

Ao produzir nosso olhar acerca das políticas educacionais, centramos nossos esforços em materiais que datam da década de 1990 em diante, já que esse recorte histórico apresenta importantes legislações e reformas educacionais, além de que a partir deste período as discussões sobre a sexualidade e seu entrelaçamento com a educação emergiram de forma mais acentuada.

Ainda no século XX, o que tínhamos com relação à discussão da sexualidade era a preservação da pureza e da inocência das crianças, que só poderiam discutir sobre essas questões na escola a partir de 11 anos de idade, proposta advinda com as feministas na década de 20. Já nos anos seguintes, devido ao domínio da Igreja com relação ao que era ensinado nas escolas, nas décadas de 40 a 50 não se tem conhecimento dessas discussões, e somente nos anos 60 é que voltam a ser produzidos materiais sobre a sexualidade; mas os livros são escritos por padres a partir de diretrizes cristãs (RIBEIRO, 2002; RIBEIRO, 2013).

É somente na década de 80 que a escola se apresenta como uma das instâncias sociais que mais abriu espaço para as discussões sobre a sexualidade, com publicações de alguns/algumas autores/as sobre a temática como formas de transformações sociais. As escolas passaram a oferecer palestras, debates e encontros que eram feitos por médicos/as ou psicólogos/as; e, para Ribeiro, “Esse espaço teve como principais motivações as questões vinculadas à gravidez



indesejada na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis e à Aids” (2013, p. 13).

A partir das discussões sobre a gravidez, a Aids e as demais Infecções Sexualmente Transmissíveis - IST, a instituição escolar passa a ser responsável por fazer com que os sujeitos fossem autodisciplinados, ou seja, não foram apenas o controle do número de nascimentos e as práticas de prevenção adotadas. A escola e as discussões sobre a sexualidade nesse espaço passaram a ser pensadas “como um dispositivo político de intervenção privilegiado” por meio do qual os sujeitos passam a construir um controle sobre a sua sexualidade (ALTMANN, 2003).

Assim, buscamos analisar os documentos que datam da década de 1990 em diante. Partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394 de 1996, a qual segue vigorando até os dias atuais. Com relação às discussões acerca da sexualidade, não encontramos um artigo que diretamente apresentasse alguma proposição para que essa temática esteja presente na escola ou a sua importância como um tema de debate com crianças e adolescentes.

No entanto, quatro artigos nos chamaram a atenção, sendo que dois deles aproximam-se na discussão que propõem, abordando a questão da tolerância; já os outros dois fazem menção a políticas educacionais - um deles de forma indireta ao PCN, no que tange aos temas transversais, ao propor a inclusão dos direitos humanos e a prevenção da violência contra crianças e adolescentes como temas transversais do currículo escolar, e o outro menciona o encaminhamento e aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, que também traçam diretrizes para a educação.



Com relação à discussão acerca da tolerância no Art. 3º, no qual são determinados os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, ela é mencionada no inciso IV, “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). Em outro momento, no Art. 32º que objetiva a formação do cidadão e da cidadã durante os nove anos do Ensino Fundamental, também no inciso IV, a tolerância é ressaltada: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Essa questão da tolerância emerge a partir da noção do multiculturalismo, de um movimento de reivindicação advindo de grupos sociais marginalizados, por possuírem uma cultura e uma forma de vida diferente da considerada legítima – e que passaram a lutar para terem suas culturais reconhecidas e valorizadas (SILVA, 2007). Objetivando esse reconhecimento, esses grupos sociais minoritários recorrem ao respeito e à tolerância como uma forma de convivência harmoniosa. É preciso “tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (Ibid., p. 86).

Pensar e produzir uma educação pautada no respeito e na tolerância é o desejo de muitos sujeitos; entretanto, a partir desse viés as relações de poder que produzem a diferença não são problematizadas, permanecendo fixas. Nesse sentido, um currículo que considere as culturas dos diferentes grupos sociais deve colocar essa produção da diferença sob suspeita, ou seja, questionar os “processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2007, p. 89).



Na contemporaneidade é possível perceber que as agendas educacionais têm se pautado em discursos que visam a diversidade. No entanto, quando falamos em diversidade estamos possibilitando a emergência de práticas que visam a “inclusão” e/ou o reconhecimento de grupos sociais minoritários? Tomaz Tadeu da Silva nos mobiliza a pensar sobre esse aspecto a partir do seguinte questionamento:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (2014, p. 74).

Esse nos parece ser o grande desafio que se coloca hoje para a educação: não apenas celebrar a identidade e a diferença, mas problematizá-las, entendendo que elas estão imersas e são produzidas em meio a relações de poder. Afirmar a identidade é demarcar a diferença, produzindo assim uma fronteira que não é fixa, mas que adquire sentido a partir do mundo social, marcando assim quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem está excluído.

Promover rupturas, desestabilizar e problematizar as redes de poder sobre as quais a identidade e a diferença são produzidas, dessa forma, é que estaremos possibilitando a “abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença” (SILVA, 2014, p. 101). Entendendo a importância da LDB para a organização do processo educacional - e que as demais políticas educacionais estão pautadas nessa legislação -, essa questão acerca da tolerância foi



adquirindo potência e sendo reverberada em outros documentos. Embora algumas vezes, quando utilizada a palavra diversidade em outras políticas educacionais, ela possa aparecer como sendo sinônimo de diferença, e embora existam alguns esforços em produzir essa aproximação, ambos conceitos apresentam implicações conceituais e não podem ser reduzidos a sinônimos, uma vez que carregam significados distintos. Enquanto que as políticas pautadas na diversidade promovem a tolerância para com a diferença, a pedagogia da diferença, por sua vez, “estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2014, p. 101).

Outro documento que a LDB menciona são os temas transversais, presentes nos PCN, os quais chegam às escolas em 1997, logo após a LDB. No Art. 26º que recomenda uma base comum para o ensino que só poderá sofrer complementação a partir de aspectos específicos de uma região, o § 9º propõe que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

A LDB já menciona os PCN, que na época em que essa lei foi sancionada já estavam sendo produzidos e passavam pelo processo de finalização, sendo aprovados um ano mais tarde, em 1997. Os PCN foram elaborados objetivando uma reforma no currículo escolar e também orientar os/as professores/as em



busca de outras estratégias metodológicas para utilização em sala de aula.

Foi por meio do PCN, essa política pública legal, que a sexualidade “apareceu oficialmente integrando o currículo por meio da transversalidade” (RIBEIRO, 2013, p. 13). No entanto, é importante destacar que a produção desse documento não foi a garantia de que a discussão acerca da sexualidade fosse implementada na escola; contudo, não podemos negar que foi por meio dele que alguns debates foram recolocados na instituição escolar (ALTMANN, 1999).

Os temas transversais emergem a partir da necessidade de “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997). No tema transversal orientação sexual, as problematizações em torno da sexualidade buscam ir além de abordagens de cunho terapêutico, psicológico ou higienista apenas. A orientação sexual proposta pelo PCN busca focar “as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade” (BRASIL, 1997).

Para tanto, a sexualidade é entendida como pertencente à vida do sujeito e que o acompanha do nascimento até a morte, e uma intervenção pedagógica pautada nesse entendimento “tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 1997).

As discussões propostas pelos PCN estão organizadas a partir desses três eixos – Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS –, o que nos mobiliza a pensar que a sexualidade é um tema de



interesse público. Ou seja, cuidar do corpo, viver a sexualidade de forma responsável, prevenindo assim doenças sexualmente transmissíveis, são estratégias importantes para controlar a sexualidade da população, produzindo assim efeitos no âmbito da saúde pública. Logo, a sexualidade é um investimento político e um importante instrumento para as tecnologias de governo.

O PCN então não emerge apenas como um documento vai traçar algumas diretrizes - não obrigatórias - para a Educação Básica; a estratégia de lançar os temas transversais, dentre eles a orientação sexual, tem também como objetivo regular e gerir a sexualidade das populações, controlar nascimentos, mortes e doenças - já que esses são investimentos que estão diretamente relacionadas com as “riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade” (ALTMANN, 1999).

Outro documento que buscamos analisar foi o Plano Nacional de Educação, que vigorou dos anos de 2001 a 2010. Esse plano foi produzido no segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, mas não obteve muito sucesso na sua implementação devido ao extenso número de metas a serem alcançadas, além de também não terem sido apresentadas punições para aqueles estados e municípios que não cumprissem as determinações previstas nessa lei.

Embora com problemas em sua execução, esse PNE apresentou importantes contribuições para que as questões da sexualidade e do gênero estivessem presentes nos currículos escolares. O gênero é citado nos objetivos e metas, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Superior.



No Ensino Fundamental, o foco recai sobre o livro didático e a implementação de um programa de avaliação desse material para que sejam estabelecidos “critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001). Já no âmbito do Ensino Superior, o gênero é mencionado em dois momentos: nos objetivos e metas de número 12, que propõe a problematização, nos cursos de formação de professores, do temas transversais - dentre eles, a educação sexual e o gênero -, e na meta número 31, que indica a inclusão de questões referentes a políticas de gênero no questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos; como por exemplo o trancamento e/ou abandono de um curso de graduação devido a uma gravidez ou cuidado e guarda dos/as filhos/as.

Por fim, o gênero aparece nas diretrizes para o magistério da Educação Básica, que propõe: “Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001).

A partir dessas proposições presentes nesse primeiro PNE, é possível perceber que já havia um investimento por meio de políticas públicas educacionais em pensar as questões de gênero e a educação sexual integradas ao currículo das escolas. No entanto, os debates, diretrizes e metas lançados por esse PNE não ganharam destaque, pois não houve um acompanhamento das mudanças propostas; sendo assim, não se ouviu falar muito desse plano, sendo retomado apenas com os movimentos de construção de um novo PNE.



Outro documento que buscamos analisar foram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sancionada em 30 de maio de 2012. A construção e implementação dessas diretrizes já apresentava-se como uma antiga demanda advinda desde o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005), no Programa Nacional de Direitos Humanos (2009), e mais ainda, com as proposições presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as quais ganharam potência com essas diretrizes que ressaltaram a escola como um espaço privilegiado para promover tais discussões.

Essas diretrizes são direcionadas para professores/as de escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e também para o Ensino Superior. Elas apresentam importantes discussões que visam promover o respeito e os direitos humanos.

A proposta das diretrizes é a inserção da educação em direitos humanos nos currículos escolares por meio da transversalidade, da disciplinaridade ou ainda pela articulação entre essas duas formas de abordagem. Segundo o Art. 6º, as escolas com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), seus Regimentos Escolares e no Ensino Superior, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os programas pedagógicos dos cursos de graduação, os materiais didáticos pedagógicos utilizados no ensino, na pesquisa e na extensão, os aspectos relacionados à gestão e aos processos avaliativos, deverão contemplar a educação em direitos humanos de forma transversal.

As diretrizes apresentam também alguns princípios sobre os quais a educação em direitos humanos se fundamenta, dentre eles o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012). Nesse sentido, embora as



diretrizes se proponham a pensar as diferenças, ao mencionarem as diversidades é preciso termos cuidado para não cairmos na armadilha de promover a diferença, mas com um sentimento de benevolência, ou seja, de tolerância. Dessa forma não estaremos promovendo uma pedagogia da diferença, mas sim produzindo outras dicotomias, tais como: a identidade hegemônica que respeita a identidade subalterna, ou a atribuição da diferença do outro a problemas psicológicos, ou ainda trabalhar com uma abordagem do outro como aquele que é exótico.

Dentre as políticas educacionais que apresentam reformas educacionais, o mais recente que temos é o Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse plano, assim como o anterior, também tem vigência de 10 anos e é composto de 20 metas, sendo que em cada uma delas são descritas algumas estratégias para que as mesmas sejam atingidas.

Nos artigos dessa lei é possível perceber as ressonâncias das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pois são mencionadas no PNE (2014-2024) questões como promoção da cidadania, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural e a erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação, que estão presentes nas diretrizes do plano. Essas questões aparecem sendo fortemente debatidas em estratégias que objetivam atingir as metas que visam o aumento de matrículas e também de concluintes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Superior.

Os grupos sociais historicamente desfavorecidos, que sofrem com situações de discriminação, preconceito e violência, adquiriram destaque nessa política pública quando pensado o ingresso, permanência e até mesmo a qualidade da educação -



como é possível perceber na estratégia 2.4 da meta 2, 3.8 e 3.13 da estratégia 3, e 12.9 da estratégia 12. A evasão escolar, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda se apresenta com um número significativamente alto - e, além disso, a não presença de negros/as, travestis, transexuais, índios, entre outros segmentos sociais no Ensino Médio e, mais ainda nas universidades -, parece que foram as motivações para que nesse PNE fossem pensadas políticas que garantissem a inserção e permanência desses sujeitos nas escolas – e para isso é preciso ações que visem a minimização e/ou a erradicação de todas as formas de discriminação e violência.

A fim de possibilitar que na escola tenhamos a presença de sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, ou seja, ter uma participação proporcional, o PNE propõe “a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014). Dentre as ações afirmativas que já têm sido implementadas, podemos destacar as leis de cotas para o ingresso de negros, índios e estudantes de escolas públicas nas universidades. Essa lei tem possibilitado que nos bancos das universidades tenhamos uma distribuição proporcional de grupos sociais e que essa modalidade de ensino não se caracterize como um espaço elitizado, mas sim com um lugar para todos e todas.

Embora o PNE apresente problematizações importantes acerca de políticas afirmativas de inclusão e promoção dos direitos humanos, é importante ressaltar que antes dessa lei ser sancionada houve um caloroso debate acerca da questão de gênero, tema que estava contemplado no plano, mas que foi retirado após votação na Câmara de Deputados. Na versão do PNE que foi votada as palavras igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual estavam presentes; já na versão



final do plano, o trecho foi modificado para todas as formas de discriminação, sem apontar os grupos sociais que sofrem com o preconceito.

Para alguns grupos sociais que vêm discutindo as questões de gênero e também para alguns parlamentares, a retirada do gênero e da orientação sexual do PNE foi um retrocesso para a educação e para a sociedade de maneira geral; afinal, não promover tais discussões no espaço escolar não significa que esses temas estarão fora dos muros da escola.

Sendo assim, possibilitar que as discussões estejam em um documento legal, que fornece diretrizes para a educação e sobre o qual serão produzidos os planos municipais de educação das escolas brasileiras, é fazer com que a escola repense essas concepções de gênero e promova práticas pedagógicas que visem, efetivamente, a inclusão, a minimização da violência e da discriminação a grupos sociais minoritários, entre outros aspectos. No entanto, para alguns/algumas deputados/as, colocar a questão de gênero no PNE é promover o que eles/as chamam de “ditadura gay” e/ou “ideologia de gênero”.

Ao analisar políticas educacionais que produziram diretrizes para a educação, bem como possibilitaram algumas reformas educacionais, foi possível perceber os atravessamentos entre a sexualidade e a educação. Sendo assim, não tivemos como proposta apenas lembrar, a partir de fatos presentes na história, o que se tem pensado acerca do currículo e seus atravessamentos com a sexualidade. Ao contrário, buscamos por brechas que nos ajudassem a compreender os movimentos que foram acontecendo e que possibilitaram a emergência das discussões acerca da sexualidade nas instituições escolares.



Algumas considerações...

A partir da análise dessas políticas educacionais que apresentam diretrizes para a produção e implementação de políticas públicas educacionais, é possível perceber que a sexualidade e as demais discussões, como o gênero e a diversidade, têm atravessado de alguma forma as instituições escolares.

Dentre as proposições presentes nos documentos, destacamos as discussões acerca da diversidade, de pensar uma educação para a diversidade. Esse é um debate que tem se apresentado frequentemente quando a pauta de discussão é a construção de agendas educacionais que objetivam a minimização da discriminação e da violência que vêm sofrendo os grupos sociais minoritários.

No entanto, é importante ressaltar que, para pensar e promover uma educação para a diversidade, é preciso possibilitar que se constituam propostas pedagógicas que reconheçam e legitimem a diferença. Caso contrário, a diversidade, ao mesmo tempo que parece dar conta de todos/as, “limita-se ao existente” (SILVA, 2014, p. 100), ficando restrita à tolerância e ao respeito para com a diferença.

Partindo deste princípio é possível perceber que pensar um currículo alicerçado na pedagogia da diferença possibilita borrar as fronteiras das certezas e da estabilidade, é promover “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (SILVA, 2014, p. 100). Já com relação “às diversidades”, Tomaz Tadeu nos mobiliza a pensar que enquanto a diversidade se limita ao que existe, é estática, improdutiva e reafirma o



idêntico, a multiplicidade é ativa, “é uma máquina de produzir diferenças [...] que se recusa a se fundir com o idêntico” (Ibid., p. 100-101).

Além disso, é importante destacar que, a partir das proposições/diretrizes presentes nessas políticas públicas analisadas, é possível perceber que o debate acerca das questões de gênero e sexualidade aparecem como temas que devem estar presentes no espaço escolar. Assim, ao contrário do que muitos/as pensam, não houve e não há uma repressão em torno da sexualidade ao longo dos séculos, no que tange as políticas públicas educacionais; o que houve foi uma explosão discursiva, mas o que podemos apontar acerca dessa incitação ao discurso referente à sexualidade é que se falou dela de diferentes formas (FOUCAULT, 2007), ou seja, elegendo discursos legítimos, bem como locutores/as, interlocutores/as e instituições sociais autorizadas a falar.

Nesse sentido, ao examinarmos essas políticas educacionais percebemos as mudanças que foram ocorrendo na educação no que tange às discussões acerca do gênero e da sexualidade, ou seja, os efeitos produzidos “nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 181).

Referências

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12>>. Acesso em: 10 nov. 2014.



ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641>>. Acesso em: 10 nov. 2014a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetro Curricular Nacional. **Apresentação dos Temas Transversais. Ética**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 01.0172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 set. 2014.

DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 348 p.



FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007. 176 p.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007a. 288 p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 2. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16. (Caderno Pedagógico - Anos Iniciais).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.



EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES¹

Roney Polato de Castro
Anderson Ferrari

Este texto apresenta dados iniciais de uma pesquisa em andamento com foco nos atravessamentos entre educação, sexualidades, relações de gênero e discursos religiosos. Estamos considerando que gênero, sexualidades e religião dizem de processos educativos de constituição de sujeitos, o que envolve diversas instituições e seus discursos, especialmente famílias e escolas. Partimos da hipótese de que o acirramento dos debates contemporâneos desses temas ocorre, especialmente, com a problematização das relações de sujeição a um código moral religioso, constituindo uma ética de submissão às normas codificadas, mais que experiências religiosas que promovem práticas de liberdade. Sendo assim, consideramos relevante ampliar as análises acerca das relações de poder e dos processos de subjetivação envolvidos nos modos como professoras e professores pensam e lidam com os discursos religiosos e com a diversidade sexual e de gênero nas escolas.

O recrudescimento de uma moral-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero vem se constituindo como um desafio às discussões sobre as

¹ Este texto é uma versão modificada do trabalho apresentado durante o VIII Congresso Internacional de Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2016.



relações de gênero e sexualidades no campo social contemporâneo. Tal “virada conservadora” se organiza em resposta às transformações sociais e culturais que envolvem novos direitos e leis em prol da erradicação de desigualdades e do reconhecimento público da legitimidade das distintas ‘orientações sexuais’. Sujeitos, grupos e igrejas colocam-se contrários à pluralização das sexualidades e gêneros, num cenário de embates, disputas no campo das leis e políticas públicas, conflitos no que tange às iniciativas que buscam discutir essas temáticas nas escolas, nas universidades e no plano social mais geral. Recentemente, assistimos à polêmica em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), quando deputados da bancada religiosa se opuseram veementemente à redação do artigo 2º do então projeto de lei, que se relacionava à superação das desigualdades educacionais, provendo a igualdade racial, regional, *de gênero e de orientação sexual*. Os deputados afirmavam que se tratava da imposição de uma “ideologia de gênero”, contrária aos “valores morais” e que, portanto, temiam pela “destruição da família”. Consideramos que essa trama político-social atravessa os projetos educacionais e de formação docente. Cabe, portanto, problematizar experiências e relações que constituem essa trama discursiva, pensando que ela instaura certos modos de relação dos sujeitos da educação com os processos educacionais, a partir de suas experiências religiosas.

Neste trabalho selecionamos dados a partir da aplicação de questionários com profissionais de duas escolas públicas, que atuam no 6º ao 9º do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com foco na sua formação e educação religiosas e na relação entre religiões e as relações de gênero e sexualidades na



sociedade. Selecionamos duas questões para análise neste texto. Na primeira perguntamos: “Em sua formação familiar e social você recebeu uma educação baseada em alguma religião específica? Na atualidade, você professa/pratica alguma religião? Comente sobre essas questões”. São as respostas a estas questões que iremos tomar como foco de análise do artigo para colocar sob questionamento o deslocamento desta formação religiosa para a prática docente. Vamos tomar esta tarefa de análise a partir da perspectiva pós-estruturalista, dando centralidade às falas dos sujeitos, pensando que somos seres discursivos. Aproximando-nos mais dos ensinamentos de Michel Foucault, consideramos que estes discursos transformam os indivíduos em sujeitos, de maneira que só há sujeitos objetivados, o que nos faz pensar a pesquisa como momento importante para olhar para estas práticas de objetivação, ou seja, a maneira pela qual a relação consigo através destes saberes religiosos e a formação docente ajuda a pensar sua própria existência.

Particularmente acho que se tornou um assunto muito polêmico, principalmente em sala de aula – encontros e desencontros entre saberes religiosos e formação docente

Na escola A, dos vinte e cinco questionários respondidos, treze docentes se declararam católicas/os, seis se declararam espíritas e duas/dois evangélicas/os, outros/as se colocaram como “não praticantes” ou como “cristãs/aos”. Relevante destacar que a maioria afirmou ter tido formação familiar católica. Somos um país de tradição religiosa, de



maneira que esta construção histórica nos constitui. Na escola B, dos vinte e quatro questionários respondidos, dez docentes se declararam católicas/os, cinco se declararam espíritas e duas/dois evangélicas. As/os demais não tem uma religião definida ou não praticam qualquer religião. Destaque que a maioria também teve formação familiar católica. Encontramos, em ambas as escolas, pessoas se identificando como “não praticantes”, algo que parece remeter a uma formação religiosa que deixa marcas morais e éticas nos modos das pessoas se conduzirem. Destacamos algumas respostas:

Sigo com orgulho ao Kardecismo, que me completa e não questiona e nem julga minhas ações (Escola A).

Na verdade não discuto religião, mesmo porque tenho conhecido tipo: evangélicos, espíritas e até ateu (Escola A).

Pela linha paterna minha formação religiosa foi bastante plural, tenho contatos com várias linhas religiosas e filosofias diversas (tais como Umbanda, Kardecismo, Esoterismo, entre outros). Não sou religiosa, nem atea, creio basicamente em uma energia universal (Escola A).

Tenho formação católica, embora seja crítico em várias questões desta religião. Professo esta religião não de forma muito assídua (Escola A)

Católica, tento ser ecumênica, para não agredir, ou ferir algum aluno ou deixa-lo em situação desconfortável (Escola A).



Frequento missas na Igreja Católica e palestras em Centro espírita. Sinto-me bem ao ouvir ensinamentos voltados à tolerância, ao amor ao próximo (Escola A).

Hoje sou cristão, mas não me considero pertencente a nenhuma religião (Escola A).

Sim, fui educada na religião católica e por opção continuo na fé católica, vivo a religião, mas não sou fechada a todas as polêmicas geradas em torno (Escola B).

Sim, minha formação familiar é na igreja protestante, porém, hoje eu não me considero evangélica e sim cristã, tentando seguir o que Cristo nos ensinou e não o que as igrejas ensinam. Não tenho a prática de frequentar uma igreja (Escola B).

Sim. Sou católica e fui criada dentro de sua rigidez absurda (Escola B).

Sim, religião espírita. Busquei uma religião baseada na razão para explicar minha espiritualidade, abandonando os dogmas da anterior [católica] (Escola B).

Podemos notar que os valores religiosos estão na base das relações sociais familiares, algo que reverbera na formação dos sujeitos de modo heterogêneo. Uma formação que pode ser “*plural*” ou “*dentro de uma rigidez absurda*”, que envolve frequentar uma igreja ou não, que envolve reconhecer-se em uma determinada confissão religiosa, dizer-se apenas cristão ou crer em uma “*energia universal*”. Formação que produz experiências religiosas, modos pelos quais podemos ser



subjetivados/as pelos discursos religiosos, que envolvem crenças e certos modos de agir e viver, a sujeição a uma moral, e também os modos como nos ocupamos de nós mesmos e nos conduzimos a partir dos códigos morais associados a essas formações discursivas, ou seja, como nos constituímos sujeitos dessa moral (FOUCAULT, 2006).

Como Foucault (1988) nos convida a pensar, somos sujeitos de experiência. Para o filósofo a experiência é resultado de certa tensão entre modos de conhecimento, relações de poder e subjetivações. As falas dos professores e professoras trazem a tona diferentes saberes sobre religião e a relação que se deve ter com ela nas escolas. Neste sentido, aparecem palavras como “julgamento”, “pluralidade”, “diversidade”, dentre outras que demonstram um aspecto importante dos modos de subjetivação destas professoras e professores, que são os modos de objetivação, os saberes que os transformam em sujeitos, sujeitos resultados de saberes e responsáveis por eles. Mais do que isso, saberes que organizam as formas de lidar com os outros.

Embora haja críticas aos preceitos religiosos, aos dogmas, arriscamo-nos a pensar que as professoras e professores conduzem-se por esses preceitos, de modo que suas práticas pedagógicas e seus modos de lidar com as questões relativas aos gêneros e sexualidades nas escolas serão atravessadas pelas experiências religiosas. Consideramos que as respostas à outra questão do questionário nos dão pistas sobre essa relação. Ela solicitava às/aos docentes: “Fale sobre a relação entre religiões e as questões de gênero e sexualidade na sociedade em geral”. Entre as respostas é relevante destacar a ênfase numa relação tensa, disputada e negociada, que poderia ser resumida em: “*As religiões não aceitam outras formas de*



sexualidade a não ser o sexo entre homem e mulher”. Outras respostas, para falar dessa relação, traziam em seu texto expressões como “*problemática*”, “*tabu*”, “*polêmica*”, “*complexo*”, “*as religiões não aceitam e recriam*”, “*existe muito preconceito*”. Destacamos algumas delas:

A identidade de gênero ainda é um tema pouco discutido no meio religioso. Apesar de ser um assunto cada vez mais presente na sociedade atual, para muitas religiões tratar de sexualidade e transexualidade ainda é um tabu (Escola B).

A abordagem da relação entre religião e sexualidade ainda é bastante problemática, visto que maior parte de nossos alunos assumem se como cristã e essa vertente religiosa não abarca as questões sobre homossexualismo (Escola B).

Particularmente acho que se tornou um assunto muito polêmico, principalmente em sala de aula. Devido a muitas crenças, falta de informações e preconceitos. E isso na minha opinião é o reflexo de como a sociedade trata o assunto (Escola B).

Por muito tempo se divulgou o ‘ideal’ em relação a estas questões. A religião é cercada pelo modelo de família com o pai, sendo um homem, a mãe, sendo a mulher e esses dois papéis se consolidaram na sociedade. Mediante estas ‘convenções’ ditadas vejo a dificuldade da sociedade religiosa em aceitar a diversidade mesmo que tenha esta diversidade aconteça também há muito tempo (Escola B).

O que me vem agora, é que somos todos irmãos, Deus ama a todos. Existe discriminação se a



mulher gosta de mulher, se homem gosta de homem, ou até mesmo dos dois, acho difícil entender, mas respeito (Escola A).

As religiões de modo geral são normativas, moralistas e principalmente hipócritas. Não conheço “alguma” que não seja machista, beirando a misoginia tanto no texto religioso quanto nas práticas religiosas (Escola A).

A maioria das religiões prega o preconceito em relação às questões de gênero e sexualidade, uma vez que não aceitam relacionamentos que não sejam heterossexuais (Escola A).

Acredito que, equivocadamente, alguns líderes religiosos incitam a intolerância religiosa e a intolerância em relação à diversidade de gênero (Escola A).

Compreendemos que as religiões cristãs apresentam distintos posicionamentos acerca das diversidades sexuais e de gêneros, seja no modo como concebem e lidam com elas, seja na relevância que atribuem a sua discussão. Além disso, no interior de cada confissão religiosa, os sujeitos podem apresentar distintos modos de pensar e de lidar com essas temáticas. Há, porém, modos de funcionamento discursivo e de práticas que podem reunir essas confissões religiosas, passando por certas ‘leituras’ da bíblia cristã, que envolvem o direcionamento moral dos pensamentos, atitudes e comportamentos ligados às experiências das sexualidades e dos gêneros. Tal direcionamento se organiza a partir do pressuposto heteronormativo e cissexista, baseado na ideia de que os sujeitos que vivem sexualidades não-heterossexuais e gêneros não-



binários estariam em desacordo com o propósito sagrado e o plano divino, ameaçando crenças e valores que sustentam as relações sociais. As respostas das professoras e professores parecem se aliar a essa análise, ao identificarem nas religiões cristãs dificuldades em incluir as identidades de gênero e sexuais, tornando-as marginais. Em especial, notam-se as tensões em se tratando das homossexualidades. Também aparece a sala de aula como espaço de disputas, especialmente devido ao fato de estudantes assumirem-se como cristãs/aos. Relevante notar que nas respostas as professoras e professores não dizem ter dificuldades pessoais com tema, com exceção de uma que argumenta: “*acho difícil entender, mas respeito*”.

O que neste texto tratamos como ‘discurso religioso-cristão’ vem se colocando nas práticas sociais como discurso de verdade que o legitima em si mesmo e constitui seu caráter impositivo e doutrinário. A partir das respostas das professoras e professores e da constatação, por meio das mídias, de outras tantas tensões, podemos discutir que vem sendo colocada em funcionamento, por algumas igrejas ou mesmo segmentos de igrejas, uma visão fundamentalista dos códigos morais-religiosos-cristãos em relação ao exercício das sexualidades e às relações de gênero, que enfatiza a interpretação literal da bíblia cristã e a obediência rigorosa e literal a certos princípios considerados básicos à vida e à doutrina cristãs. A resposta da professora que menciona um ideal, pautado no modelo de família tradicional, se relaciona com os enunciados que atravessam as falas exasperadas e os pronunciamentos acalorados de políticos/as e pastores evangélicos, nos quais podemos identificar que a defesa de certos valores e modos de vida parte da recusa de outros, o que entendem como “ameaça



às famílias”, resistindo a processos de mudança que expõem as ‘fissuras’ da heteronormatividade. Como argumenta outra professora: *“equivocadamente, alguns líderes religiosos incitam a intolerância religiosa e a intolerância em relação à diversidade de gênero”*.

A partir de outra resposta, podemos pensar que o ‘discurso religioso-cristão’ não funciona de modo homogêneo: *“O que me vem agora, é que somos todos irmãos, Deus ama a todos”*. Assim, pode haver diferentes, e às vezes conflitantes, modos de funcionamento do ‘discurso religioso-cristão’, na medida em que se associa a outros discursos e se materializa em relações sociais concretas. Outra resposta nos conduz a pensar em possibilidades menos normativas:

Embora haja, atualmente, muitas críticas e embates acerca dessa relação, enquanto educadora, minhas ações não podem estar pautadas nos meus princípios religiosos. Em espaços laicos, nenhuma religião deveria intervir. Acredita-se que o respeito é primordial, respeito a opinião dos outros da mesma forma que gosto de ser respeitada (Escola A).

Nem sempre as experiências religiosas se opõem à problematização do ‘discurso religioso-cristão’. Uma professora aponta a possibilidade do amor como valor religioso e indica que isso poderia construir outras relações sociais; outra indica a necessidade de não pautar suas ações na escola pelos princípios religiosos. Pensando no âmbito mais geral das relações sociais, trabalhos como o de Natividade e Oliveira (2013) apontam para iniciativas de representantes de igrejas e denominações religiosas, facções de igrejas e até mesmo para o surgimento de



igrejas “inclusivas”, pautadas na abertura para a convivência com múltiplas sexualidades e gêneros. Configuram-se, assim, possibilidades de um tratamento digno dos sujeitos que não se adéquam ao esperado na heteronormatividade e cisgeneridade, sem considerá-los/as como “pecaminosos”, “anormais”, “desviantes”.

Por fim, prosseguimos a pensar que são diversas as inseguranças, as tensões e os medos quando se trata de lidar com as sexualidades e gêneros nas instituições escolares, algo que está marcado, especialmente, pelo embaralhamento entre os valores da educação familiar e aqueles preconizados pelos projetos pedagógicos das escolas ou mesmo um/a docente, provocando embates com certas crenças religiosas. Assistimos a uma interferência crescente de setores religiosos não somente nas políticas educacionais, mas nas práticas pedagógicas das escolas. O embaralhamento entre as propostas das instituições públicas para a educação e as propostas religiosas é raramente problematizado. Consideramos, portanto, que as pesquisas em educação podem contribuir para fomentar o debate e novos olhares sobre essas disputas.

Considerações finais

As vinculações dos professores e professoras às religiões dividem os sujeitos entre a função docente e os detentores de uma religião. Muitas vezes esses dois espaços se confundem, visto que educar sempre diz de um investimento nos sujeitos e num tipo de sociedade que se acredita. Se para muitos esta divisão se dá somente para o sujeito consigo mesmo, conseguindo separar estas duas funções educativas (a escolar e a



de educar na religião), para tantos outros esta mesma divisão ocorre em relação aos outros, transformando este “outro” algo a ser transformado, classificando-o e fazendo dele um objeto do conhecimento. Assim, surgem nas falas dos professores e professoras, os “que devem ser respeitados”, “os que não têm religião”, tipos de saberes que se inscrevem no jogo das técnicas de governamentalidade, de si e dos outros.

As relações de gênero e seus embaralhamentos com as sexualidades são fortes organizadores sociais e nos educam nos nossos processos de subjetivação. São processos ancorados em saberes e relações de poder que são fortalecidos ao longo dos anos, de maneira que são acionados como “naturais” em situações em que servem para explicar e dar lugar para aquilo que nos rodeiam. Não é difícil encontrar nas falas das professoras e professores que participaram da pesquisa um tipo de “denúncia” de que não foram formados e nem se sentem preparados para discutir gênero e sexualidade. No entanto, as questões em torno dos gêneros e sexualidades estão presentes no cotidiano escolar e convidam os professores e professoras a se posicionarem. Muitas vezes esses assuntos são trazidos por alunos e alunas que invocam os saberes docentes. Na ausência destes saberes “científicos” os docentes encontram nos discursos religiosos um lugar de conforto e segurança, acionando-os para sanar dúvidas e dar explicação das organizações entre diferentes homens e mulheres e suas sexualidades. O que os dados preliminares da pesquisa demonstram é o desafio das Universidades e, especialmente as licenciaturas, em problematizar as constituições dos sujeitos e seus saberes, possibilitando que possamos investir em outras respostas para pergunta “como me tornei o que sou?”



Referências

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

FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. **Ditos & Escritos V. 2** ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **As novas guerras sexuais**: diferença, poder religioso e identidade LGBT no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.



SEXUALIDADE E RELIGIÃO – REFLEXÕES QUE CABEM À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Fátima Lúcia Dezopa Parreira
Cristian Bianchi Lissi

Notas introdutórias

O Videocurso *Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos* é uma das estratégias de enfrentamento, abraçadas pelo nosso grupo de pesquisa GPECS – Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação - em parceria com GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola -, no desafio de pensar as sexualidades, os corpos e os gêneros para além dos aspectos biomédicos; pensando-os e defendendo-os como produções sociais, culturais, políticas e históricas – produções estas intimamente articuladas a projetos de sujeito e de sociedades.

Nesse sentido, esse capítulo tem a intenção de apresentar as interfaces, a partir de alguns autores, entre sexualidade e religião. Estruturamos o texto nas seguintes partes: *A interface sexualidade, gênero e religião*, na qual destacamos a ideia de poder pastoral em Foucault (2004); *Tensionamentos e desdobramentos da interface sexualidade, gênero e religião na educação* escolar, onde apresentamos as investidas de grupos fundamentalistas em torno das questões de gênero e sexualidade, bem como os tensionamentos e desdobramentos



sobre a educação escolar. Nessa parte retomamos com Duarte (2013) as transformações ocorridas a partir da Modernidade – e retomadas nos dias atuais pela interface religião-sexualidade; e, por fim, apresentamos as nossas *considerações finais*.

A interface sexualidade, gênero e religião

Marcada por tensionamentos e conflitos, mas também por convergências, a interface sexualidade, gênero e religião tem se sustentado nos últimos séculos e não demonstra sinais de esgotamento - ao contrário, ainda se fazem presentes de forma intensa; as religiões¹ legitimam qual é a expressão de sexualidade e de gênero permitida, bem como quais são as práticas que não ferem seus preceitos. Nas tradições religiosas são definidas, de modos particulares, como e em que momento da vida e da atividade religiosa seus/as fiéis e/ou seguidores/as podem se permitir ao exercício pleno da sua sexualidade². Assim, os cultos religiosos, em suas diversas matizes, operam sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. Eles definem que corpo pode ou não realizar e/ou participar de seus segredos, de seus ritos. Impõem, por meio da definição de quem opera o poder religioso/divino, se cabe a operação a um corpo de homem ou de mulher. Nesse sentido, podemos pensar quem assume o

¹ Estamos tomando esse conceito pelo seu sentido geral: conjunto de princípios, regras, símbolos de respeito e/ou reverências ao qual uma determinada comunidade expressa e participa.

² Nos deteremos, nesse texto, particularmente, na tradição cristã porque, embora observemos a defesa constitucional da livre expressão de credos religiosos, o que detectamos que é essa matriz religiosa a que domina e organiza o espaço escolar no Brasil.



poder pastoral nas diversas tradições cristãs, quem se responsabiliza pela organização das casas religiosas, da comida, da festa, da música.

Pensando o lugar que a sexualidade ocupa, Foucault (2004) afirma-nos que o surgimento do cristianismo, ao contrário do que possa parecer, não silencia a sexualidade com novas proibições e desqualificações. O que ele faz é introduzir novas técnicas, novos mecanismos de poder, que valorizam proibições já aceitas pela cultura romana, como a proibição à poligamia e à busca do prazer, em oposição à função reprodutiva do sexo. Cabe apontar, a partir do filósofo, que o cristianismo se instalou no declínio do Império Romano, quando os prazeres e desejos do sexo já vinham sendo questionados e marginalizados.

Os novos mecanismos de poder, instaurados pelo cristianismo, constituíram o que Foucault (2004) nomeou de “poder pastoral”, definido como o poder da Igreja sobre as pessoas, que se difere do poder político por não se estabelecer sobre um território, mas sobre um rebanho - as pessoas a serem conduzidas. O poder pastoral investe ao pastor o poder de zelar pela salvação dos fieis. Foucault aponta que “jamais, na Antiguidade greco-romana, houvera a ideia de que certos indivíduos poderiam desempenhar, em relação aos outros, o papel de pastores, guiando-os ao longo de toda a sua vida, do nascimento à morte” (FOUCAULT, 2004, p. 64). Uma nova ordem, portanto, instala-se na sociedade do final do Império Romano; um novo conjunto de técnicas e procedimentos jamais vivenciado debruça-se sobre a vivência da sexualidade, particularmente das crianças e das mulheres. Um olhar cuidadoso, olhar que orienta e zela pelos indivíduos,



preservando-o de práticas indevida – e, portanto, propensas ao pecado e à perdição.

Assim, o poder pastoral ou pastorado se trata de “um poder que atua sobre a multiplicidade – multiplicidade de indivíduos em deslocamento, indo de um ponto para outro -, poder oblativo, poder sacrificial, poder individualista” (FOUCAULT, 2004, p. 66). O pastorado não atua sobre um território, mas sobre pessoas em deslocamento. O pastor deve guiar seu rebanho em segurança, bem como conduzir seus passos em busca da salvação de suas almas. O pastor não se define plenamente por uma profissão ou ofício, sua ação é oblativa, voluntária, doa-se em favor do rebanho. O desprendimento a ponto de sacrificar-se pelos fieis é parte dos atributos do pastor. Estes atributos relacionam-se ao abandono das riquezas materiais e das experiências da carne – o ato sexual.

O poder pastoral é, ainda, caracterizado por Foucault (2004) como um poder individualista. O pastor, condutor de ovelhas, cuida zelosamente de cada indivíduo de seu rebanho. A ele, importa salvar o rebanho, mas sem que haja perda de nenhuma ovelha; busca alcançar este objetivo partindo da salvação de cada indivíduo. Esse zelo do pastor tem como recompensa a obediência do rebanho. Fiéis, gratos e reconhecidos, aceitam e seguem as orientações da Igreja; orientações estas que têm como foco o corpo e a sexualidade, o controle dos desejos e dos prazeres da carne.

Nos dias atuais, o poder pastoral se ocupa da salvação das almas com a mesma eficácia dos tempos passados; não é conferida à pessoa a possibilidade de escolha, de se propor ou não à busca da sua própria salvação. O desejo de salvação deve



ser compulsório, deve estar presente em todas as pessoas que, para alcançá-la, precisam se submeter ao caminho do bem, sob a orientação do pastor; e isso inclui seguir as normas de existências consideradas como válidas e como aquelas que conduzirão à salvação da alma - uma vez que, nessa lógica, o corpo é afastado da alma.

Dessa forma, as pessoas se submetem a uma moral religiosa e por ela seus passos são conduzidos, em maior ou menor extensão. Por moral, Foucault entende tratar-se de “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.” (2009, p. 33). O autor chama a atenção para a ambiguidade que o termo moral carrega: tanto pode indicar claramente as regras a serem seguidas pela sociedade como podem apresentar-se como um conjunto de regras e normas difusas, não propriamente sistematizadas; e, por isso, prestarem-se ao oportunismo do escape, da fuga ou falta de cumprimento.

Ao se instaurar na sociedade romana, o cristianismo coloca em funcionamento uma moral sexual que faz uso e recorre todo o tempo aos princípios da monogamia, da sexualidade reduzida à reprodução, da limitação do prazer e também se apropria de um modelo de vida totalmente dedicado a um ente superior. Navegando entre estas posições, o cristianismo estabelece um meio termo entre uma sociedade civil laica e o ascetismo religioso.

Creio que o cristianismo encontrou um jeito de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar,



alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda. Porém, ao mesmo tempo, não se tratava absolutamente – se não se cairia em um ascetismo radical – de recusar tudo o que pudesse vir do corpo como nocivo, como sendo o mal (FOUCAULT, 2004, p. 69).

O corpo e sexualidade passam então a serem tratados com cautela, sem a marca daquilo que é de todo mal, mas que precisa ser disciplinado, controlado e, se necessário, combatido. Produz-se o dispositivo da sexualidade que molda e disciplina o corpo. Cabe ao pastor impedir o fracasso, a perda da salvação, como também cabe a ele a instauração da disciplina e controle dos corpos e da sexualidade.

Essa relação íntima entre sexualidade, poder pastoral e estruturação da sociedade ocidental que se inicia no declínio do Império Romano, transpõe a Idade Média, a Modernidade e chega aos dias atuais com tal vitalidade que ainda mantém vários dos princípios que a nortearam nos séculos iniciais. A desqualificação do desejo, a insistência no papel reprodutivo da sexualidade e a exaltação da monogamia são altamente caros à sociedade ocidental e à moral religiosa cristã, que permanecem zelando por tais princípios a fim de que seja assegurado um tipo de sexualidade, corpo e gênero aceitáveis na convivência social.

As formas de efetivação do poder pastoral foram, assim, se adequando aos tempos, adquirindo novos contornos conforme o contexto histórico que lhe servia de pano de fundo. Se nos primórdios do cristianismo e também na Idade Média, os grupos de pessoas em torno de uma comunidade religiosa percebiam mais diretamente o alcance do poder pastoral, a partir da Modernidade, o afastamento entre o homem e Deus produz a



valorização do indivíduo, dotando-o de capacidade de autonomia.

Foucault (1987) alerta para a limitação dessa autonomia, uma vez que o sujeito da modernidade é autônomo, mas não é livre. A sociedade burguesa se interessa por corpos dóceis, moldáveis. O poder pastoral se encarrega de contribuir com essa construção do sujeito operador, dentro da lógica econômica que emergia com a burguesia capitalista carente de mão-de-obra para se consolidar. A escola é, então, a instituição social criada para atender à demanda de formação da mão-de-obra, bem como da disseminação de princípios morais e normas de conduta que interessavam à burguesia. Como instituição ligada à religião cristã e responsável pela escolarização das massas - formando os sujeitos aptos, ou corpos dóceis para ocupar os postos de trabalho disponíveis -, a escola, aliada à Igreja, torna-se espaço de disciplinamento e controle dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

Tensionamentos da interface sexualidade, gênero e religião na educação escolar

Nos dias atuais temos assistido, às vezes com surpresa e sem reações, ao retorno de preceitos religiosos que pareciam a muitos/as de nós, definitivamente, superados no debate sócio-político e educacional. Eles dizem respeito ao violento ataque desencadeado pelo debate e inclusão, nos processos educativos escolares, das temáticas de diversidade sexual e de gênero. Ataque este que faz eclodir a necessidade de retomada da discussão acerca da laicidade e secularização, diante das



investidas de grupos fundamentalistas que, ao longo dos últimos anos no Brasil, foram ocupando o espaço do legislativo em todas as esferas.

No Congresso Nacional, um grupo conhecido popularmente por “Bancada da Bíblia” ou ainda “Bancada Religiosa” defende interesses ligados às instituições religiosas e se ocupa do enfrentamento e obstrução de projetos considerados progressistas, em particular no campo das questões de sexualidade, corpo e gênero, e educação.

Por sua interferência, o Plano Nacional de Educação, em vigência desde 2014, sofreu alterações no texto original. A diretriz que referia “**a superação das desigualdades educacionais**” (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara) foi alterada, pelo Senado Federal. A ênfase original sobre as escolas como espaços de promoção da “**igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**”, foi substituída pela recomendação de que as escolas contribuam na promoção da “**cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**”. (BRASIL, 2014).

Os efeitos dessa alteração podem levar à redução da ação docente, bem como impulsionar modos preconceituosos sobre as expressões diversas de sexualidades e gêneros neste ambiente. Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 193 de 2016³, de autoria do senador Magno Malta, ainda em tramitação no Senado Federal, cunhado de “Escola sem Partido” propõe alterações na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9394/96, e referenda o cerceamento da

³ Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em nov. 2016.



liberdade de docência que estaria, neste caso, limitada ao repasse de conteúdos próprios das disciplinas escolares. Entre outras propostas, no Art. 2º, o texto, no parágrafo único do inciso VII, estabelece que

O Poder Público não se imiscuirá na **opção sexual** dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o **natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo**, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da **teoria ou ideologia de gênero** (BRASIL, 2016, p. 1).

O recorte apresentado indica várias imprecisões conceituais, que podem contribuir para o alheamento dos sujeitos adultos – profissionais da educação – no seu comprometimento com o conhecimento social e cientificamente acumulados. Tal situação pode decorrer, por exemplo, por meio das descon siderações teóricas e acadêmicas acerca da noção *opção sexual*, pela redução à ideia vaga do que seja natural – como se tal ideia não fosse intencional e produzida, como afirmam estudos históricos, filosóficos e antropológicos, por exemplo, desde as últimas décadas do século XX. Além disso, no recorte apresentado, há a afirmação acerca de [...] postulados da teoria ou ideologia de gênero, embora, esta seja uma expressão não identificada em nenhum estudo realizado no campo dos estudos de gênero no cenário nacional e/ou internacional⁴. Salta à percepção a naturalização da relação

⁴ Campo interdisciplinar do qual constam produções resultantes de pesquisas em áreas de conhecimento como Antropologia, Educação, História, Sociologia, Ciência Política, Filosofia, Teologia, dentre outros.



entre o que o artigo dá a pensar no que se denomina *identidade biológica de sexo*, e entre a utilização de termos como “opção sexual” e “ideologia de gênero”; os quais, por sua imprecisão, são criticados por pesquisadores e pesquisadoras do campo e revelam o pouco envolvimento com o tema do autor do projeto e das pessoas que o apoiam.

Estas investidas nos fazem retomar o que fora, como aponta Luiz Fernando Dias Duarte (2013)⁵, o “turbilhão de transformações” que ele caracterizou como Modernidade. Assim, escreve Duarte

[...] desejáveis ou indesejáveis, defendidas ou combatidas, sofridas ou apetecidas, elas interpelam todos nós, a todo momento, obedecendo aos acicates originais da perfectibilidade e do melhoramento—aqueles que os grandes ideólogos de nossa cultura postular a me burilaram (2013, p. 7).

Duarte (2013, p. 7) afirma que a grande transformação emergente entre os séculos XVII e XVIII indicou “uma transformação do mundo público, sobretudo com a constituição da nova ordem política e civil que as revoluções viriam impor às sociedades ocidentais”. Assim, ele assinala para o fato de que uma das linhas de ação era a

[...] da autonomização em relação à religião. A ordem pública devia ser laica, ainda que pudesse respeitar e compartilhar certas dimensões dos controles morais com os preceitos de tal ou qual confissão religiosa (2013, p. 7).

⁵ O autor escreve o prefácio do livro intitulado *As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil*, de autoria de Marcelo Natividade e Leandro de Oliveira (2013).



Outra linha que Duarte (2013) apresenta diz respeito ao

[...] reconhecimento explícito de uma comunhão ética de cunho religioso como solo para a construção da solidariedade pública terrena – caminho seguido pela primeira nação originariamente moderna, os EUA (2013, p. 7).

Duarte (2013) continua sua leitura do que aconteceria nos séculos porvindouros – XIX, XX e XXI. No XIX embora tivesse sido previsto – mas não ocorrera – a extirpação das igrejas da vida social, existiam muitas dúvidas de que “[...] a nova ordem moral pudesse conviver com a normatização tradicional oriunda das religiões (no caso, fundamentalmente as cristãs)” (p.8). Este século, marcado pela ciência e pelo materialismo, conduzirá as cruzadas contra a ordem religiosa, de modo que a proposta tenha sido a substituição dessa ordem pelas naturalizações e explicações materialistas e cientificistas - donde desencadearam-se as concepções/modelos higienistas, eugenistas e degeneracionista, alerta-nos Duarte (2013). Tais modelos subsidiaram os regimes racistas que inundam a primeira metade do século XX. Em quase metade desse século, a ordem liberal toma conta da sociedade ocidental, e isso significou a vivência de experiências como o da revolução contracultural e a hegemonia do neoliberalismo.

A progressiva liberalização dos costumes, decorrente da generalizada hegemonia erudita da ideologia do individualismo, cresceu enormemente nesse período, sobretudo no período que mediou entre o início da comercialização da pílula anticoncepcional e a eclosão da epidemia do HIV/Aids. Em todo esse tempo, a modernização moral manteve uma linha de tensão constante com



as barreiras comportamentais restritivas de cunho religioso. Essa tensão se desenvolveu de formas muito diversas nos vários países, segmentos e classes sociais afetados pela liberalização. O que é certo é que a disposição em se antepor à modernização dos costumes também passou a crescer nas instituições religiosas, instadas a formalizar de modo cada vez mais dogmático as fronteiras de sua diferença em relação aos novos valores (DUARTE, 2013, p. 8).

O período destacado pelo autor, entre o início da comercialização da pílula anticoncepcional e a eclosão da epidemia do HIV/AIDS, decorre em meados da segunda metade do século XX. A liberalização de costumes marcada a partir dessa época e, ao mesmo tempo, a imposição das barreiras colocadas pela moral religiosa “continua sendo fundamentalmente o horizonte das grandes controvérsias morais contemporâneas” no mundo; e, no Brasil em particular, em razão das aceleradas

[..] transformações socioeconômicas na segunda metade do século 20 e à considerável defasagem das condições ideológicas da população em relação ao projeto modernizante (DUARTE, 2013, p. 8).

O autor qualifica de “fraqueza patética” o que vai suceder ao aparato educacional, o que entenderemos como a incapacidade produzida de não favorecer aos profissionais da educação - e aos/às estudantes - condições de leitura articuladas ao que acontecia no cenário sócio, político, cultural e religioso. O aparato educacional, em regra geral, não foi capaz de mostrar que a entrada na ordem liberal também fora desencadeada pela precariedade das políticas de saúde pública, pelas alternativas



propostas para que a população alçasse as “condições políticas plenas da cidadania”. Afinal, fazer o aparato funcionar dessa maneira também fez parte do jogo que se estava jogando. Ao lado disso, Duarte (2013) assinala para o desenraizamento que afeta a sociedade, consequente do processo de urbanização acelerada, alteração profunda nas formas de produção e do trabalho rural, incentivo e produção de sujeitos consumidores que favoreceram as reformas neoliberais, a uma economia transnacional, alta taxa de desemprego e precarização de acesso e permanência no trabalho urbano. Esse fenômeno – desenraizamento – teve como grande suporte e sustentáculo as mídias; até início da década de 1990, sem dúvida que dentre elas ganhou destaque o papel da televisão, especialmente a aberta.

Se acrescentarmos a tudo isso o fato de que, nas metrópoles, a modernização moral nunca cessou sua previsível escalada, acenando com uma sempre crescente liberalização dos costumes, temos armada a cena de um grande confronto social. E ele aí está, desafiando todos os grupos sociais, um pouco mais aqui e ali, sobretudo nas metrópoles, agitadas por uma verdadeira “guerra cultural” (DUARTE, 2013, p. 8).

A mostra da guerra cultural assinalada pelo autor da citação anterior diz respeito ao modo como, no Brasil, foi criado um “cenário muito peculiar de atitudes em relação à sexualidade e à moralidade”. Na produção desse cenário, reiteramos que as mídias sociais ocupam lugar de destaque. O livro de Marcelo Natividade e Leandro de Oliveira, prefaciado por Duarte, apresenta o árduo trabalho etnográfico que eles realizam sobre



[...] os mais variados tipos de materiais, para apresentar este quadro contundente da vivacidade dos movimentos pela diversidade sexual e do redobrado combate que lhes move a maior parte das instituições cristãs. [...]" (DUARTE, 2013, p. 9-10).

Desse modo, pudemos assistir ao avassalador discurso que colocou em funcionamento a expressão “ideologia de gênero”, por meio de certos grupos religiosos, com presença marcante nos legislativos federal, estaduais e municipais. Tais influências desencadearam uma horda de ataques às formulações que envolvem a inclusão do debate de gênero e diversidade sexual, propostos por movimentos sociais – LGBT, feminista entre outros – pela sociedade civil, bem como por pesquisadores/as e profissionais da área, na elaboração de textos referentes aos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação em nosso país - desde 2014 e ainda em curso em determinados estados e municípios⁶. A noção *ideologia de gênero*, existente há mais de uma década no Brasil e há quase três décadas nos Estados Unidos, contrapõe-se a todo conhecimento acumulado em diversos campos de pesquisas que, em mais de 40 anos, vêm elaborando bases explicativas que apontem sobre os modos como os sujeitos humanos têm sido, histórica, política, cultural e cientificamente, produzidos. Tais bases, sem dúvida, confrontaram os modelos de identidade fixa

⁶ Há municípios e estados brasileiros, em que esta discussão ainda não foi esgotada. De acordo com informações retiradas do o portal De Olho nos Planos – <http://www.deolhonosplanos.org.br/quem-somos/> – na última semana de outubro de 2016, apenas 38% dos estados e 67% dos municípios brasileiros já apresentam seus planos tramitados e aprovados. Para obter informações acerca da situação de cada município e estado brasileiro, acesse o portal.



e imutável, pautados em processos de naturalização – tanto dos corpos, em sua anatomia, genética, endocrinologia e fisiologia – , quanto desses corpos como produção do divino, resultante da graça ou do castigo de um Deus igualmente constituído numa face única: homem, branco e adulto.

A medicina, os saberes médicos e o cristianismo com sua moral sexual, como apontado por Foucault (2004) e Duarte (2013), foram os que atuaram no processo de formulação da ideia de “natural” e da operação - em conjunto com instituições sociais, como a escola -, que dissemina um modo particular e binário da experiência sexual humana. Os saberes da medicina do século XVIII e XIX vão interessar sobremaneira às Igrejas cristãs, que passam a “[...] a importar dos saberes científicos, o recurso à dimensão “natural” de valores tais como a família, o amor conjugal, a personalidade do embrião, a heterossexualidade etc.” (DUARTE, 2013, p. 11). Acerca da apropriação dos saberes médicos pela Igreja, Foucault (2004) também faz essa alusão. O filósofo ainda apontou para o entrelaçamento destas instituições com o Estado como mecanismo de disciplinamento e controle do corpo e da sexualidade.

Se de um lado, os movimentos sociais e a academia, por meio de ativistas, grupos de pesquisas e pesquisadores/as, passaram a questionar o modelo de sujeito humano naturalizado, binário, normalizado pelo discurso da ciência e/ou da religião, de outro a tensão e o reavivamento de uma moralidade religiosa de base pentecostal nas últimas décadas tem afetado “[...] as posições das igrejas estabelecidas, ocupou espaços do catolicismo popular e dos cultos afro-brasileiros, e passou a ocupar posições fortes no mundo público, reivindicando a



adoção de barreiras explícitas à liberalização dos costumes⁷” (DUARTE, 2013, p. 10). O autor ainda assevera que “o conservadorismo moral não é apanágio das classes populares; segmentos importantes das classes médias e das elites dele compartilham – e vinham sendo eficientes em travar passos mais audaciosos da liberalização, como o da descriminalização do aborto”, e destaca que são adversas as condições nas quais ocorreu a construção da pessoa das classes médias e das classes populares (p. 10).

Entre sujeitos de classes sociais mais abastadas, sem dúvida que os modos de existências transgressores são vividos e estimulados de forma diferenciada do que ocorre em grupos populares - o que não significa dizer que, tanto num quanto noutro grupo, os ataques e as violências mobilizadas pela moral sexual hegemônica não aconteçam. Pelo contrário, os ataques a sujeitos que ousam transgredir as normas de gênero e de sexualidade atravessam todas as classes sociais. As notícias divulgadas pelas mídias sociais acerca dos crimes praticados contra travestis, homossexuais, bissexuais e mulheres, por exemplo, apontam como estas pessoas são alvos de ataques cotidianos. Tal violência está registrada nos relatórios oficiais que têm chamado a atenção para o fato de que tais crimes apontam para o caráter interseccional⁸ entre raça, diversidade

⁷ Por *liberalização de costumes*, o autor nomina, por exemplo, a descriminalização do aborto, o reconhecimento de que as experiências das relações sexuais podem ser afastadas das ideias de reprodução, da família e das considerações religiosas.

⁸ Conceito utilizado pela primeira vez, pela feminista Kimberlé Williams Crenshaw (1991). Entendemos por interseccionalidade a intrincada rede de interseções dos efeitos de poder e de subordinação desencadeados, ao



sexual, gênero e classe - o que revela quem tem sido mais atacado/a, violentado/a, nos contextos familiares e sociais mais amplos em nosso país.

Considerações finais

Num cenário nacional efervescente, e com muitos sinais e evidências de retrocessos nos debates educacionais e na conquista de direitos sociais, vemos ser ameaçadas as parcas conquistas e a luta de movimentos sociais, como o LGBT. Observamos ainda que a produção de conhecimento e chaves explicativas apresentadas por pesquisadores/as no campo dos estudos de sexualidade, gênero e educação, além de desqualificadas, têm sido apagadas por meio de discursos e projetos de segmentos conversadores, tanto no legislativo quanto no contexto social mais amplo. Traços da moral religiosa conservadora têm sido expressos em meio a processos de despolitização, via discursos da “ideologia de gênero” e de projetos como o Escola Sem Partido. Essa despolitização invisibiliza, via pedagogias do medo e da terra arrasada, a complexidade da produção do humano, bem como a rede intrincada de relações que se efetivam nas interconexões e entrelaçamentos das diversas instâncias sociais, como a escola, o Estado e a Igreja.

O que assistimos com a ocupação estratégica de espaços de poder de grupos fundamentalistas religiosos é o acirramento

mesmo tempo, pelas dinâmicas de gênero, classe, diversidade sexual, raça/etnia, geração etc.



violento a toda e a qualquer forma de manifestação e transformação da vida, do corpo e da diferença.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 out. 2016.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei N. 193, de 2016 (do Senado Federal)**. Dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido". 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 29 out. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43. July. 1991. p. 1241-1299.

DUARTE, Luis Fernando Dias. Desejo e diferença – à guisa de prefácio. In: NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. p.7-15.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.



#ESTUPRONÃOÉCULPADAVITIMA: NOTAS SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E A CULTURA DO ESTUPRO

Dárcia Amaro Ávila¹

Algumas palavras

Muitos dos que convivem com a violência dia após dia assumem que ela é parte intrínseca da condição humana, mas isto não é verdade. A violência pode ser evitada. As culturas violentas podem ser modificadas. Em meu próprio país e em todo o mundo, temos exemplos notáveis de como a violência tem sido combatida. Os governos, as comunidades e os indivíduos podem fazer a diferença (MANDELA, 2002).

A violência é um fenômeno que perpassa as culturas e a história da humanidade. Ao trazer a fala² de um dos maiores líderes mundiais, representante da resistência ao regime segregacionista do *Apartheid*, Nelson Mandela, pretendemos motivar o enfrentamento de qualquer tipo de situação e/ou atitude violenta. A violência não é um dado natural, tampouco faz parte da condição de um gênero. Ela é produzida nas e pelas sociedades. Neste viés, pode ser modificada.

¹ Entendo que o texto é uma produção coletiva do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola ? GESE, ou seja, de nossas reflexões e problematizações. Assim, opto pela escrita na terceira pessoa.

² Preâmbulo do Relatório Mundial sobre violência e saúde da Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002.



Recentemente, no Brasil e no mundo, diferentes pessoas conviveram e convivem com situações extremas de violência, direta ou indiretamente. Uma onda de notícias sobre violência sexual viralizou em sites de redes sociais, jornais, revistas, televisões, rádios, *WhatsApps*, entre outros meios de comunicação. Elas chocaram, revoltaram e desacomodaram a forma como tratamos e entendemos a violência em nossa cultura. Envolvendo jovens e meninas adolescentes de diferentes lugares, colocaram em pauta as diferenças de gênero, os corpos, as sexualidades, os preconceitos, entre outros.

Fatos relacionados aos sujeitos como os lugares frequentados, horários, vestimentas, bebidas, etc., foram levantados para a compreensão desse tipo de violência, visibilizando o que se passou a chamar como “cultura do estupro”. Este termo é utilizado por movimentos organizados de mulheres e inclusive por órgãos internacionais, como a ONU Mulheres, agência da Organização das Nações Unidas para a igualdade e empoderamento das mulheres –, para designar como em uma sociedade a vítima é culpabilizada. Exemplo disso é a pesquisa do Instituto de Pesquisas Aplicadas (Ipea) de 2014, que apontava que 58% dos entrevistados acreditavam que a roupa influenciava no estupro. No mesmo ano, tivemos a fala de um deputado federal brasileiro para uma deputada, apontando que não a estupraria porque não merecia, remetendo à sua aparência.

Inúmeras manifestações e campanhas, principalmente em sites de redes sociais e ocupações nas ruas, foram desenvolvidas a fim de não culpabilizar as vítimas. Mas, por que culpar alguém por um crime que sofreu?



A intenção deste texto é problematizar algumas nuances da violência de gênero que oprime e culpabiliza, principalmente, o gênero feminino. A partir de alguns casos de estupro coletivo que foram visibilizados pelas mídias brasileiras, procuramos provocar o pensar para a forma como naturalizamos falas e situações de violência.

Mas, afinal, o que tem o gênero a ver com a violência?

Ao fazer uma rápida busca no site do *Google*, percebemos que se define violência como a ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra algo ou alguém. Entretanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a violência como um problema mundial de saúde pública e, apesar de ser possível definir de diferentes maneiras, a OMS considera violência:

o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (DAHLBERG, KRUG, 2002, p. 1165).

Nesse sentido, percebemos a ampliação do conceito para além da força física, reconhecendo também a dimensão do poder. Na perspectiva que trabalhamos, compreendemos que o poder perpassa todas as relações dos sujeitos e que se desenvolve, muitas vezes, de forma assimétrica e desigual. Entretanto, ele não pertence a algo (Estado, instituições) ou alguém (homem, proprietários, políticos, etc.). O poder



conforme Michel Foucault assinala, é produtivo e se constitui em redes.

A concepção predominante nos estudos feministas foi por muito tempo a de homem dominante *versus* mulher dominada, e algumas estudiosas e estudiosos vêm problematizando essa concepção. Conforme Guacira Louro,

Aquelas/es que se aproximam de Foucault provavelmente concordam que o poder tem um lugar significativo em seus estudos e que sua “analítica do poder” é inovadora e instigante. Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (transmite) ou do qual alguém se “apropria” (2011, p. 42).

Nesse sentido, a partir das compreensões de Foucault, passou-se a pensar nas relações entre os gêneros permeadas pelo poder. Seguindo as discussões das autoras feministas Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003), podemos entender o gênero como a construção social de tudo que diz respeito ao feminino e ao masculino, e que é produzido em diferentes tempos e culturas. Tratam-se das formas como entendemos as masculinidades e feminilidades em uma sociedade, envolvendo um conjunto de fatores que expressam o que é ser homem e ser mulher – como seus comportamentos, expectativas, valores, identidades, lugares, vestimentas, entre outros.



De forma binária, hegemônica e hierarquizada, esta construção tem sido colocada em xeque nos últimos tempos pelos movimentos sociais, governos e sociedade civil. Ela muitas vezes constitui e produz situações de violência pela imposição naturalizada dos corpos dos sujeitos. Butler (2003) aponta, a partir de sua teoria da performatividade, que o gênero se produz como atos repetitivos; ou seja, desde o nascimento construímos nosso entendimento de feminino e masculino; todos os dias que acordamos e nos vestimos, comemos, trabalhamos e nos divertimos, estamos reproduzindo o que é adequado para o gênero que nos é atribuído no nascimento ou que nos identificamos.

Muitas vezes, esses atos evidenciam uma masculinidade que para se sustentar precisa subjugar, oprimir e violentar as feminilidades. Segundo Marlene Neves Strey, Mariana Porto Ruwer de Azambuja e Fernanda Pires Jaeger (2004, p. 29) “Meninos que não conseguem corresponder a qualquer um dos estereótipos vigentes tanto em casa quanto na escola, estão fadados a encontrar algum caminho substitutivo para garantirem sua masculinidade”. Tamanho e musculatura de seus corpos são alvo de vigilância, como aponta a autora. Quanto menor e menos atléticos forem seus corpos, mais violências sofrem e a sua sexualidade é colocada em xeque.

Quando se fala em cultura do estupro notamos que ela se sustenta por determinados estereótipos de masculinidade e feminilidade. Quem já não ouviu ditados populares como “prendam suas cabritas que o meu bode está solto”? O que esta expressão carrega? Em que situações a utilizamos? Provavelmente se pensarmos nessas questões, reconheceremos



que elas dizem respeito aos estereótipos de virilidade dos homens e de recato das mulheres.

Ao atentar com mais cuidado para os últimos acontecimentos sobre estupros coletivos noticiados pela mídia no Brasil, notamos a recorrência ao lugar, horário e pessoas com as quais as vítimas estavam envolvidas. Nas situações abaixo descrevemos dois casos amplamente divulgados:

Situação 1: Um estupro coletivo no Rio de Janeiro com uma adolescente de 16 anos chocou o país. O crime foi gravado e transmitido em vídeos e fotos amplamente divulgados pelos agressores em suas contas das redes sociais. Sete pessoas foram indiciadas pelo crime. A adolescente está no programa de proteção do governo.

Situação 2: O estado do Piauí registra a terceira ocorrência de violência sexual. No presente caso uma adolescente de 14 anos sofreu com um estupro coletivo no banheiro poliesportivo da cidade por três meninos adolescentes e um maior de idade (ex-namorado da vítima). Eles tentaram fugir, mas foram pegos alegando o consentimento da vítima mesmo estando desacordada.

Diante dessas situações, aconteceram manifestações nas redes sociais e pelas cidades com as *hashtags* #estupronãoéculpadavitima e #ninguemmereceserestuprada. Essas atividades estão interligadas com movimentos que vêm problematizando a culpabilização das mulheres na sociedade. O ano de 2011 marcou a emergência de um movimento que passou a ser chamado de “Marchas das Vadias”, a fim de protestar e reivindicar justiça para as vítimas que são culpabilizadas por esses crimes. Este movimento foi desencadeado pela maneira



com que as vítimas de violência sexual no Canadá eram tratadas e, segundo, a fala de um oficial de segurança – que ao discursar sobre os casos de violência, orientou as mulheres a não se vestirem como vadias.

Assim, as mulheres foram para a rua protestar contra a culpabilização da vítima de violência sexual. Ao se estender para outros países, destacamos um trecho da carta de manifesto da Marcha das Vadias do Distrito Federal:

No Brasil, marchamos porque aproximadamente 15 mil mulheres são estupradas por ano, e mesmo assim nossa sociedade acha graça quando um humorista faz piada sobre estupro, chegando ao cúmulo de dizer que homens que estupram mulheres feias não merecem cadeia, mas um abraço; marchamos porque nos colocam reboativas e caladas como mero pano de fundo em programas de TV nas tardes de domingo e utilizam nossa imagem semi-nua para vender cerveja, vendendo a nós mesmas como mero objeto de prazer e consumo dos homens; marchamos porque vivemos em uma cultura patriarcal que aciona diversos dispositivos para reprimir a sexualidade da mulher, nos dividindo em “santas” e “putas”, e muitas mulheres que denunciam estupro são acusadas de terem procurado a violência pela forma como se comportam ou pela forma como estavam vestidas; marchamos porque a mesma sociedade que explora a publicização de nossos corpos voltada ao prazer masculino se escandaliza quando mostramos o seio em público para amamentar nossas filhas e filhos; marchamos porque durante séculos as mulheres negras escravizadas foram estupradas pelos senhores, porque hoje empregadas domésticas são estupradas pelos



padrões e porque todas as mulheres, de todas as idades e classes sociais, sofreram ou sofrerão algum tipo de violência ao longo da vida, seja simbólica, psicológica, física ou sexual (MANIFESTO, 2011).

Segundo Strey (2004), desde o século XIX as mulheres procuram visibilizar e combater as violências que sofrem por apresentar características denominadas como femininas em nossa sociedade. O filósofo Michel Foucault (1988), ao realizar um estudo que intitulou História da Sexualidade I, aponta que por séculos as mulheres foram resumidas aos seus corpos. Entretanto, a partir do movimento feminista de meados da década 1960, a masculinidade hegemônica que oprimia as mulheres passa a ser questionada. Até então, o Estado não se envolvia por acreditar ser este um assunto do âmbito privado, devendo ser resolvido dentro do lar. Temos a extensão dessa compreensão em posicionamentos como “briga de marido e mulher, ninguém põe a colher”.

De acordo com alguns autores (TERRA; LEITE; ARAUJO, 2008), desde o período colonial se instituiu normas que justificavam as violências contra as mulheres. Os autores citam que apenas recentemente, em 2005, o Código Penal brasileiro revogou o crime por adultério (art. 240) que instituía pena de detenção (BRASIL, 2005). A partir da constituição de 1988 os casos de violência relacionados às questões de gênero passaram a ser valorados envolvendo os Direitos Humanos fundamentais. Para os autores, no caso de proteção dos direitos das mulheres trata-se de “uma abordagem que envolve a pessoa humana em sua integridade, sendo a ela garantidos os valores estabelecidos constitucionalmente, como o direito à vida, à



saúde, à dignidade, à educação” (TERRA; LEITE; ARAUJO, 2008, p. 47).

Na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 1993, o tema da violência contra as mulheres e meninas incorporou a agenda dos Direitos Humanos. Além disto, a Quarta Conferência Mundial das Mulheres em Beijing e posteriores ações das Nações Unidas passaram a enfrentar este problema histórico da violência que envolve o gênero. A convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher e a convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher são compromissos assumidos pelo Brasil. Outro marco importante foi a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que irá operacionalizar os tratados internacionais para os Direitos Humanos das mulheres (COSTA, 2008).

Atualmente campanhas como as da ONU Mulheres “O valente não é violento” e “Eles por Elas” vêm incorporando o tema da violência contra as mulheres pela grande incidência das mesmas. Estas violências se produzem de diferentes formas, como aponta Strey (2004): física (empurrões, tapas, socos, facadas, tiros, etc), psicológica (deboches, insultos, ofensas, intimidação, etc.), econômica (privação de dinheiro), sexual (estupro).

De acordo com o Código Brasileiro, lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, em seu artigo 241 aponta que estupro é "constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso". O artigo 215 o complementa: "ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre



manifestação de vontade da vítima" é "violação sexual mediante fraude".

Nas situações de caso de estupro coletivo apresentadas notamos que, mesmo diante do fato, as vítimas são culpabilizadas. Segundo o estudo de Madge Porto (2008), há uma dificuldade de implementação da perícia psicológica nos casos de violência psicológica ou como sequela de violência sexual, por exemplo. Mesmo previsto em lei, é desconsiderado o direito da vítima de ser ouvida por psicólogos e o uso desses laudos nas provas. No caso de estupro do Rio de Janeiro, o delegado que iniciou o caso foi afastado e uma delegada passou a ficar à frente da situação. Segundo a vítima, o delegado tentou culpa-la pelo que lhe aconteceu.

Segundo a autora, "a cultura patriarcal deixou marcas profundas nas relações de gênero de modo que concepções machistas e não igualitárias constituam a dinamizar formas de discriminação da mulher e persuadir nas representações sociais de uma maneira geral" (PORTO; SANTOS; LEITE 2008, p. 63). Nesse sentido, a cidadania das mulheres é garantida, conforme a autora, em casos de bom comportamento.

Podemos notar esses entendimentos ao lançar um olhar mais atento para as informações das reportagens. Na primeira situação foram colocadas na reportagem informações como o fato de a menina frequentar bailes funks, ter feito uso de drogas na festa e saído voluntariamente com os jovens. Estas informações geraram discussões como a dúvida do estupro, mesmo com a existência de fotos e vídeos. Em nenhum ou poucos momentos foram abordados o problema das drogas nas comunidades, a segurança dos espaços sociais e, principalmente, a responsabilidade dos jovens que cometerem o ato criminoso.



Na segunda situação podemos notar a ocorrência dessa violência no estado do Piauí. Além disso, a adolescente foi arrastada para um banheiro e o ex-namorado estava presente. Nos dois casos, existia a presença física de um conhecido da vítima.

Estes casos não são isolados e, apesar de serem visibilizados atualmente, não é um problema específico da contemporaneidade; mas sim estrutural, cultural, jurídico e social. Segundo a 10ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o Brasil registrou em 2015 45.460 casos de estupro, sendo 24% deles nas capitais e no Distrito Federal. O estudo aponta que a cada hora cinco pessoas são estupradas no país. Não podemos desconsiderar que este número pode ser maior, visto que são contabilizados somente os boletins de ocorrências e denúncias.

Considerações ou sobre algumas pistas pedagógicas

As visibilidades das mídias na contemporaneidade proporcionaram o acesso imediato a determinados casos de violências contra meninas menores de idade. Foram publicados, inclusive, vídeos e fotos de algumas dessas violências – o que provocou ainda mais a discussão sobre as expectativas de gênero e a cultura do estupro.

Ao abordar um assunto tão complexo e difícil neste texto, como a violência de gênero e a cultura do estupro, objetivamos provocar a reflexão das informações naturalizadas e discussões baseadas em expectativas de gênero ainda fundamentadas em uma sociedade que classifica, hierarquiza e posiciona homens e mulheres de acordo com o seu gênero.



Nossa intenção ao lançar esta temática para a formação de professores e professoras é mostrar que é um assunto que precisa ser abordado na escola. Discutir gênero e sexualidade é importante para o enfrentamento dessas violências. A violência de gênero vem acontecendo, principalmente, contra as pessoas que se identificam com o gênero feminino: mulheres, travestis, transexuais, entre outras. Nesse sentido, para que todas as pessoas possam exercer a sua cidadania e ter seus direitos alcançados, não podemos deixar de problematizar essas questões.

Assim, apontamos a importância do debate nas escolas sobre as violências de gênero, partindo de nossas concepções de gênero e sexualidade para o respeito e valorização dos direitos fundamentais dos seres humanos, o exercício da cidadania, a responsabilidade social, etc. Nesse viés, tratar a violência como um tema a ser trabalhado nas escolas, e articulado com as realidades que crianças e adolescentes vivenciam, é fundamental. Destacamos a necessidade de potencializar estratégias de enfrentamento juntamente com as crianças e jovens, para que possam pensar quais intervenções podem ser feitas, e, assim, modificar as situações de violência: criação de curta-metragem, campanhas, entrevistas com a comunidade e/ou delegados, problematizar artefatos culturais que reafirmam certas posições de feminilidade que precisa gerar prazer para uma determinada masculinidade. Como exemplo, destacamos a música “Malandramente” (DENNIS; MC'S NANDINHO; NEGO BAM, 2016):



Malandramente
Fez cara de carente
Envolvida c'a tropa
Começou a seduzir

Malandramente
Meteu o pé pra casa
Diz que a mãe tá ligando
Nós se vê por ai

Ai safada!
Na hora de ganhar madeirada
A menina meteu o pé pra casa
E mandou um recadinho pra mim
(Nós se vê por aí)

Nas passagens destacadas podemos notar uma situação comum em festas, bares, etc.: a menina que seduz e recua (meteu o pé pra casa) é vista como a safada. Acontecem muitos casos de violência sexual decorrentes dessa concepção. Por muito tempo, os meninos foram ensinados que, quando a menina diz ‘não’ é porque quer dizer ‘sim’. Precisamos desmistificar essa compreensão e trazer as discussões dos limites e desejos do outro. Poderíamos citar outras músicas que naturalizam situações de violência sexual: Baile de Favela (MC João); Pequena Raimunda (Raimundos).

Recentemente, a campanha “Músicas de violência” do Estadão em parceria com o Disque Denúncia, mostra quando a letra de uma música faz apologia à violência contra a mulher e crimes de gênero, a partir do aplicativo Shazam. Iniciativas



como um botão de pânico que envia a foto do agressor para as autoridades na Índia e apitos antiassédios no México são alguns exemplos de como o mundo e, especialmente, as mulheres vêm se mobilizando para combater a violência sexual e de gênero.

Outro material que pode ser usado, respeitando a faixa etária, é o de uma campanha contra o estupro da revista *Marie Claire*. Nela, a atriz Cléo Pires e outras celebridades postam fotos nuas com a frase: “Se eu disser não, é estupro!”. Outra campanha é da Bowa, uma ONG que luta contra o abuso na África. Ao trazer páginas duplicadas com pernas de mulheres contendo mensagens que, para serem lidas, exige que o/a leitor/a rasgue partes das mesmas, confronta-o com a seguinte mensagem: “Se você tem que forçar, é estupro!”.

A legislação poderia ser abordada para a melhor compreensão dos Direitos Humanos daqueles que sofrem com as violências pela identidade de gênero ou sexual. Simular situações de casos ocorridos e possibilitar com que os estudantes possam pesquisar na legislação subsídios para o desenvolvimento da situação é uma maneira de apropriação da legislação e aplicabilidade diária.

Estas são algumas possibilidades pedagógicas que podemos desenvolver para contribuir com a produção de uma sociedade em que a violência não seja sinônimo de educação, descuido, sedução ou brincadeira.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.208 p.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.106, de 28 de março de 2005**. Revoga o art. 240 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal que tipifica crimes de adultério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11106.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

COSTA, Francisco Pereira (Org.). **Lei Maria da Penha**: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero. Rio Branco: Educaf, 2008.110 p.

COSTA, Francisco Pereira. A Lei Maria da Penha: Análise da sua eficácia contra a violência de gênero. *In*: COSTA, Francisco Pereira (Org.). **Lei Maria da Penha**: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero. Rio Branco: Educaf, 2008.110 p.

DENNIS; MC'S NANDINHO; NEGO BAM. **Malandramente**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dennisdj/malandramente/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência – um problema global de saúde pública. *In*: Krug, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002**. Disponível: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DENNIS; MC'S NANDINHO; NEGO BAM. **Malandramente**. Video Clipe Oficial. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5GzYOit0G4E>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

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

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002. Disponível: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 184p.

MANDELA, Nelson. Preâmbulo. In: KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002. Disponível: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MANIFESTO Marcha das Vadias. Se ser livre é ser vadia, então somos vadias! **Manifesto 2011**. Disponível em: <<https://marchadasvadiasdf.wordpress.com/manifesto-porque-marchamos/>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

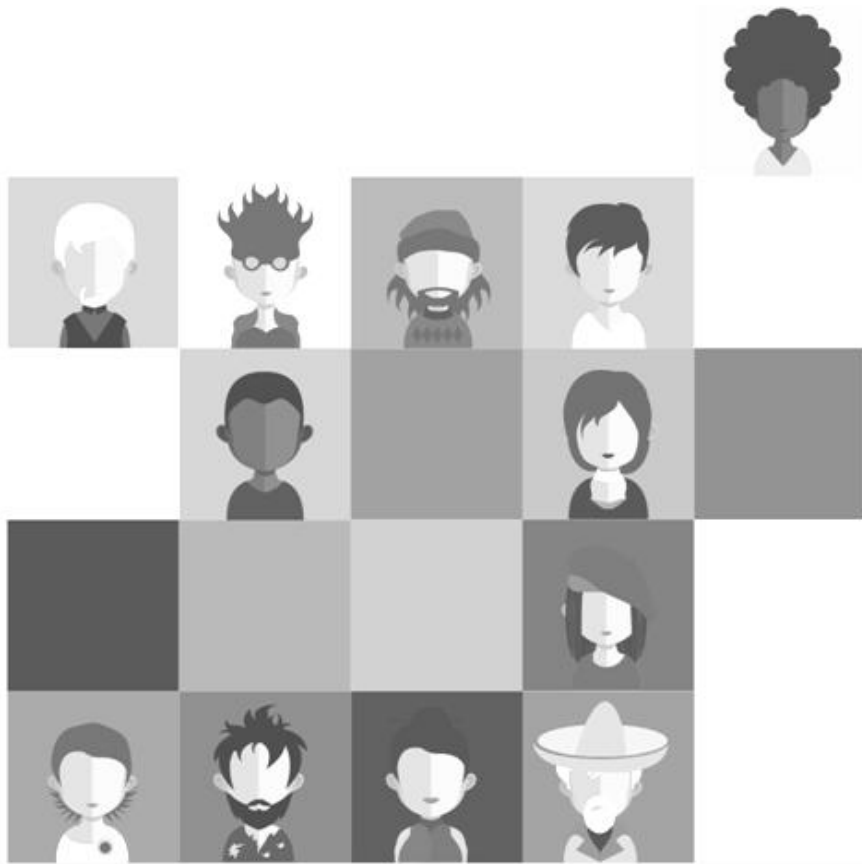
PORTO, Madge; SANTOS, Lidiane Gomes dos; LEITE, Manoel Felix Araripe. Os crimes contra as mulheres e a perícia psicológica no contexto da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). In: COSTA, Francisco Pereira (Org.). **Lei Maria da Penha**: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero. Rio Branco: Educaf, 2008. 110 p.

STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de; JAEGER, Fernanda Pires. (Org.). **Violência, Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

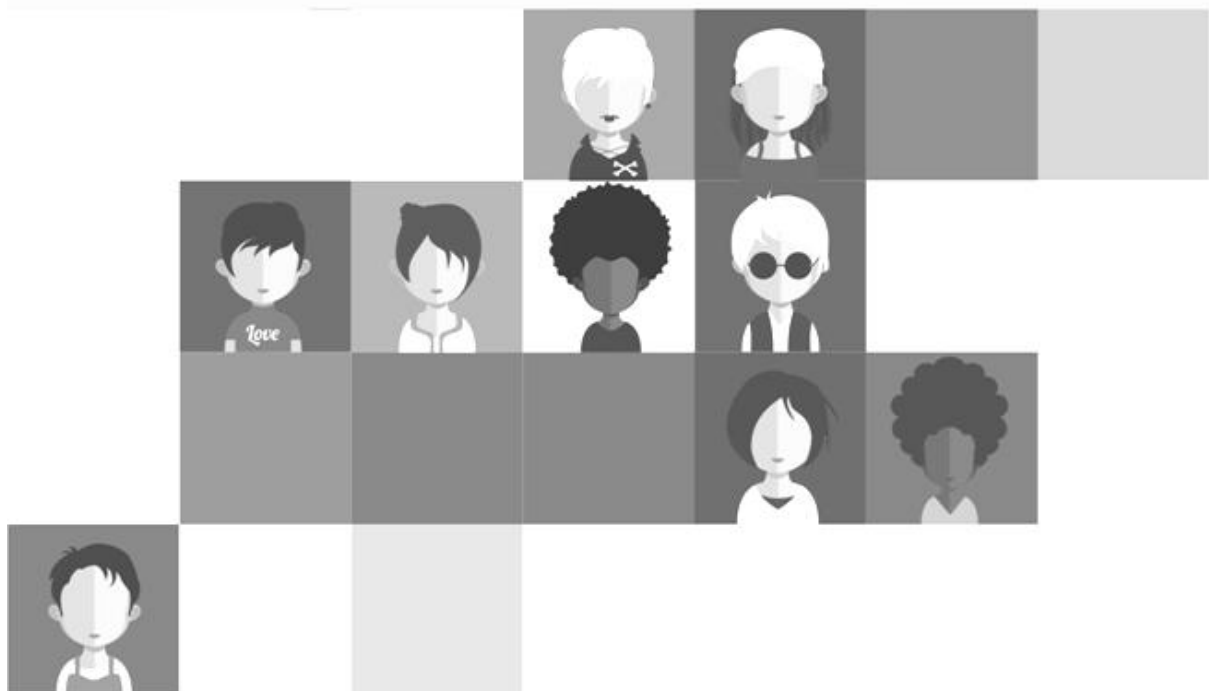
SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de; JAEGER, Fernanda Pires. (Org.). **Violência, Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 320 p.

TERRA, Fernando Henrique Santos; LEITE, Manoela Sousa Leite; ARAUJO, Zhalla Moraes de. Relações de gênero e violência no âmbito da sociedade patriarcal. In: COSTA, Francisco Pereira (Org.). **Lei Maria da Penha**: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero. Rio Branco – AC: Educaf, 2008. 110p.



INTERFACES PEDAGÓGICAS, EDUCACIONAIS E ESCOLARES





ARTEFATOS CULTURAIS: PENSANDO ALGUMAS POTENCIALIDADES PARA DISCUSSÃO DOS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Caroline Amaral Amaral
Fabiani Figueiredo Caseira
Joanalira Corpes Magalhães

*Toda produzida, jeitinho de santinha
Ela saiu de casa doida pra perder a linha
Me chama pra dançar, eu não tô aguentando [...]
Sabe se vestir do jeito que o homem gosta
Vestido apertadinho da pantera cor-de-rosa
Pra que?
Padapadapadapada
Padapadapadapada
Pra dar o que falar
MUNHOZ; MARIANO (2013).*

*Ah Safada!
Na hora de ganhar madeirada
A menina meteu o pé pra casa
E mandou um recadinho pra mim
Nós se vê por aí.
DENNIS, MC'S NANDINHO & NEGO BAM
(2016).*

Os excertos que iniciam este texto são trechos de letras de músicas que circulam atualmente na sociedade através de diferentes mídias – programas de rádio e de televisão, Internet, entre outras. As músicas são produtos culturais de ampla difusão e fazem parte do cotidiano da maioria dos sujeitos que



na contemporaneidade, através dos dispositivos móveis, as acessam de forma rápida, gratuita e individual. Seu ritmo e sua batida são os principais elementos que envolvem as pessoas, sendo que seu conteúdo, sua letra, seus endereçamentos, na maioria das vezes tornam-se aspectos secundários ao se ouvir/pensar sobre aquela música.

Assim, buscamos nesse texto problematizar os diversos produtos culturais como as músicas acima apresentadas, bem como sobre os diferentes espaços que nos educam e sobre as formas que as questões relacionadas aos corpos, aos gêneros e as sexualidades, são (re)produzidas nos artefatos culturais.

Assim, este texto tem como principal proposta discutir os artefatos culturais, os quais se constituem de pedagogias e que vêm produzindo e reproduzindo modos de ser homens e mulheres dentro de uma determinada sociedade. Por esse viés, entendemos que os artefatos culturais se tornam potentes ferramentas pedagógicas para problematização dos corpos gêneros e sexualidades. Temos nos utilizado dos Estudos Culturais, por entendermos que eles se mostram um potente campo teórico para análises de artefatos e suas pedagogias culturais em suas imbricações nos processos de subjetivação dos sujeitos, no que diz respeito à educação para a sexualidade. Ou seja, entendemos que as pedagogias culturais produzem sujeitos e interpelam a construção de suas identidades, uma vez que disseminam práticas e discursos que acarretam condutas. Assim, é importante pensarmos sobre as pedagogias culturais presentes nos mais variados artefatos culturais - as quais, conforme afirmamos, ensinam determinadas formas de ser e viver na atualidade.



De acordo com Constantina Xavier Filha (2014), analisar as pedagogias culturais nos possibilita refletir sobre os discursos que vêm sendo produzidos na contemporaneidade e que, de certa maneira, vão produzindo nossas identidades. Para Henry Giroux (2005, p. 155), analisar os artefatos culturais “significa ampliar o significado e a prática da pedagogia para além das fronteiras da escola”; é entender que essas pedagogias estão presentes nos diferentes espaços em que transitamos, bem como também nas múltiplas produções com as quais temos acesso. De acordo com Paula Andrade e Marisa Costa (2015), o conceito de pedagogias culturais em educação – no contexto dos Estudos Culturais – tem permitido articular várias áreas do conhecimento na intenção de pensarmos sobre os processos educacionais sociais.

Vamos dar continuidade a essas discussões pensando sobre as pedagogias culturais presentes nos excertos das músicas que introduziram este texto?

Ambas as músicas destacadas têm a figura da mulher como temática principal, e apresentam letras com expressões que evocam práticas relacionadas à sexualidade - e, algumas vezes, como é o caso da segunda música, as palavras utilizadas pelos cantores remetem ao ato sexual. Ao olharmos para as pedagogias culturais expressas nas letras dessas músicas, a intenção não é mapear o que vêm sendo dito a fim de estabelecer algum juízo de valores (bom/ruim, certo/errado), mas tecer problematizações sobre o modo como alguns produtos culturais vão construindo discursivamente significados sobre a maneira dos sujeitos/as perceberem/viverem suas sexualidades, seus corpos e os gêneros.



Nessas músicas, podemos perceber as mulheres sendo apresentadas como objeto de lascívia do homem: essa “incitação” do desejo acontece por meio da roupa e/ou pela maneira de se portar. Por exemplo, a primeira música destaca que a mulher que coloca um vestido apertadinho o faz apenas para chamar a atenção do homem, para agrada-lo. No segundo excerto, percebemos que a mulher o seduziu e “na hora de ganhar madeirada” ela foi embora. Se uma mulher sai à noite, conversa, dança com alguém, aceita uma bebida, ela conseqüentemente precisa se relacionar sexualmente com esse alguém?

Nestes dois excertos, é possível perceber que a mulher é colocada na posição de sedutora, de objeto sexual, por sair à noite e pela roupa que usa. Já o homem é aquele que é levado pelos “impulsos” sexuais, aquele que deve “investir”, pois ela o está “seduzindo”, porque ela sai “pada”. Será que esse comportamento define o que é a masculinidade?

Em nossa sociedade, os homens são vistos como “agentes sexuais ativos; as mulheres, por causa de seus corpos altamente sexualizados, ou apesar disso, eram vistas como meramente reativas, ‘despertadas para a vida’ pelos homens” (WEEKS, 2010, p. 41). Ao elencar estes elementos de análise a partir das músicas que introduzem esse texto, fazemos operar o conceito de gênero, ou seja, problematizamos os processos que vão constituindo modos de ser mulher e homem na sociedade. Por esse viés, entendemos os gêneros enquanto construções históricas e sociais, produtos e efeitos das relações de saber-poder. Ao longo da vida – através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas primeiramente, pela família e, depois, pelas diferentes instâncias sociais como



escola, mídia, religião, entre outras – vamos nos constituindo como homens e como mulheres (ou fora desse binarismo), num processo não linear e que nunca está terminado (MEYER, 2007). Contudo, cabe ressaltar que ao enfatizarmos o caráter construído dos gêneros, não estamos negando a materialidade biológica dos corpos, ou argumentando que essa não tem importância; mas sim que buscamos colocar em suspenso as representações que se apoiam em características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Esse conceito de gênero, ao propor o afastamento de análises que estejam assentadas sobre a ideia reduzida e naturalizada de atributos de mulher e de homem, nos permite aproximarmos de uma abordagem mais ampla, que considera que instituições sociais, normas, símbolos, conhecimentos, leis e políticas de uma sociedade são espaços generificados – ou seja, atravessados e constituídos por representações de masculino e feminino de uma determinada época e, ao mesmo tempo, estão implicados em sua (re)produção, manutenção e (re)significação (MEYER, 2007).

Ao analisarmos as músicas que introduzem este texto, pretendemos problematizar como essas produções, ao veicular determinados modos de ser e agir como homens e mulheres – santinha, safada, do jeito que o homem gosta, pegador, entre outros, vêm ensinando, reforçando, (re)produzindo e (re)significando as masculinidades e as feminilidades; ou seja, o que é ser homem e o que é ser mulher.

Por esse viés, estamos entendendo as músicas enquanto artefatos culturais “como o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2010, p. 134). Artefatos culturais, por conseguinte, são músicas, *videoclips*, charges, revistas,



propagandas, jornais, filmes, programas televisivos e radiofônicos, redes sociais, entre outras produções –as quais, inseridas em determinados contextos culturais, circulam e produzem significados, interpelando os sujeitos que as acessam e possibilitando múltiplas formas de entendimento sobre os modos de viver na contemporaneidade.

Os artefatos culturais não são produções “inocentes”, ou mesmo que se resumem apenas na comercialização de produtos ou informações. Eles também nos educam. Assim, é preciso ampliarmos o entendimento de educação para além dos muros da escola e compreender que não somos educados e educadas apenas nas instituições escolares, mas que os conteúdos que circulam nos artefatos culturais também nos ensinam maneiras de nos posicionarmos na sociedade, nas construções de entendimentos de si e dos outros sujeitos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Sendo assim, os artefatos culturais, entendidos em seu caráter pedagógico, nos ensinam; e, ao fazer isso, eles produzem sujeitos de determinadas maneiras.

Em outros termos, compreendemos que os artefatos, por meio de suas pedagogias culturais, produzem significados que interpelam os sujeitos, pois neles propagam valores, costumes, verdades de uma sociedade. As representações de sujeitos que circulam nos diferentes artefatos culturais são representações que estão imbricadas em meio a redes de saberes e poderes que circulam na atualidade (CAMOZZATO, 2014). Ao dizer rede buscamos problematizar as seguintes questões: estas representações de “ser mulher” e “ser homem” estão presentes apenas nas músicas? Estão apenas no funk ou na música estilo sertanejo?



Ao discutirmos os artefatos culturais, buscamos tecer algumas análises sobre as pedagogias que circulam nos mesmos; afinal, os artefatos

estão presentes no cotidiano de grande parte de nossos alunos nesses tempos contemporâneos, independente dos recursos financeiros que disponham. O acesso às redes sociais, aos canais e produtos da web dá-se tanto na residência dos estudantes, quanto nas lanhouses, e, nos últimos tempos, não podemos deixar de referir que os celulares também garantem tal acessibilidade, em razão dos diversos planos de uso de cada operadora (VARGAS, 2015, p. 63).

Transitar pelas letras das músicas que introduzem esse texto nos possibilita pensar sobre essas representações e discursos que têm sido evidenciados sobre mulheres e homens dentro do cenário histórico, político e cultural do Brasil contemporâneo – os quais foram sendo produzidos em meio a diversos discursos, sejam eles culturais, políticos, biológicos, religiosos, entre outros. Percebemos também o quanto alguns artefatos, como no caso das músicas, produzem e reproduzem determinados estereótipos, os quais são socialmente construídos e que, por vezes, nos parecem tão “normais”, tão “naturais”. Nesse sentido, analisar essas construções sociais buscando mostrá-las como invenções - bem como evidenciar os processos pelos quais se tornaram “naturalizadas” - se faz necessário frente às produções contemporâneas (SILVA, 2010). Vamos nos constituindo sujeitos, também, por meio das músicas que ouvimos, das revistas que lemos, dos programas que assistimos, pois



filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo o que ocultam. Dizem também de nossos corpos e, por vezes, de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidos /as pelo que lá se diz (GOELLNER, 2007, p. 29).

Por esse viés, percebemos que se torna necessário olhar para esses artefatos culturais não como algo natural, mas sim como produzidos na e pela cultura. Pensar nas pedagogias que são colocadas em circulação por meio de práticas discursivas, conhecimentos, saberes e representações sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. É importante (re)pensar algumas verdades: afinal, somos diariamente interpelados/as por discursos culturalmente produzidos. Olhar para estas produções é estabelecer conexões com os contextos político, cultural e social nos quais estamos inseridos/as, e nos quais esses artefatos circulam e são (re)produzidos.

Os questionamentos e problematizações que emergem por meio de letras de músicas podem ser utilizadas para desencadear algumas discussões em sala de aula. Uma possibilidade para trabalhar com os/as alunos/as as letras das músicas referentes às temáticas dos corpos, gêneros e as sexualidades é através da elaboração de paródias, por exemplo. Essa atividade é uma maneira de provocar algumas reflexões sobre as letras das músicas e a construção de uma nova versão. Recentemente, Amanda Valverde, pensando em algumas dessas



temáticas, fez uma paródia¹ em resposta à música “Malandramente”.

Esse exemplo da paródia produzida por Amanda Valverde nos permite destacar um outro aspecto: ao analisar e problematizar os artefatos culturais e suas pedagogias, não estamos compreendendo a comunicação (áudio ou/e visual) como um simples processo de fluxo de informação entre o/a emissor/a e receptor/a, mas sim como algo que vai além da técnica e que enfatiza certos valores e investimentos emocionais, ultrapassando assim a troca de signos ou de informações no sentido utilitário do termo. A interação existente entre o/a consumidor/a e a mídia nos permite perceber que o/a primeiro/a não pode ser entendido/a como sujeito que tem papel passivo diante dos meios de comunicação e informação. O sujeito tem a possibilidade de ter uma postura de interação com a mídia; ou seja, ele deixa de ser um simples consumidor de imagens, textos e sons, para virar autor/a de sua própria vida cotidiana. Nessa vida cotidiana midiática, o ser interage com a mídia (GOMES, 2016). Assim, os produtos midiáticos, por exemplo, trazem discursos, e é a partir desses que os/as espectadores/as são interpelados/as, atravessados/as ou não. Sendo os sujeitos constituídos por discursos, devemos investigar os artefatos e pedagogias culturais tendo como pressuposto que nenhum sujeito é totalmente autônomo ou passivo. Nesta direção, esta relação entre mídia e sujeito pode ser denominada como modo de endereçamento – ou seja, como uma forma de interpelação, uma maneira como se processa a convocação para

¹A paródia produzida por Amanda Valverde está disponível para download ou visualização online no site do You Tube, através do endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=mhbevygcgqkq>>.



que os sujeitos assumam determinadas posições e não outras (ELLSWORTH, 2001). Essa ação está relacionada ao processo de constituição das identidades, numa relação que existe entre o/a espectador/a – com seus olhares, expectativas e experiências – e o próprio produto cultural.

Pensar o quanto diferentes artefatos culturais e suas pedagogias se constituem enquanto um campo de construção de posições de sujeito, de subjetividades e de configurações sociais, é pensar nestas instâncias como espaços educativos. Nessa perspectiva, ao longo deste texto buscamos pensar o quanto é relevante para educadoras e educadores incorporarem em suas práticas outras produções culturais acerca das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades que circulam em nossa sociedade. Falar o quanto nossos corpos, nossas formas de viver as feminilidades e masculinidades, bem como nossa sexualidade, não se reduzem apenas numa matriz biológica – capaz de explicar preferências, comportamentos e modos de ser e agir – mas que estão sendo, também, constantemente produzidos na e pela cultura.

Mesmo que ainda a instituição escolar seja tida, pela maioria dos/das profissionais da educação, como o espaço privilegiado no qual a pedagogia e o currículo estão presentes, faz-se necessário estarmos atentos/atentas para esses outros espaços, que também estão funcionando como produtores de saberes, conhecimentos, formas de pensar e agir. Abordar outras possibilidades de (re)pensar essas temáticas na prática escolar possibilita-nos discutir o quanto tabus e preconceitos acerca das mesmas são construídos culturalmente e encontram-se engendrados em relações de poder-saber. Nessa direção, devemos olhar as pedagogias culturais como produtoras de um



certo corpo de conhecimentos que vêm interpelando os sujeitos, (re)afirmando práticas e identidades hegemônicas e outras como desviantes. Ou seja, atentarmos de que forma elas têm funcionado como um currículo cultural, no qual sujeitos são constituídos e o conhecimento é produzido e legitimado por determinados saberes.

A escola, mais do que (re)produzir conteúdos, participa de forma muito própria dos jogos de poder para fabricar e multiplicar as relações desiguais entre as pessoas. Ela faz um investimento contínuo para a formação de homens e mulheres, para adequação deles e delas de acordo com uma “norma” desejada. Nesse sentido, as marcas que se tornam para nós mais permanentes em relação à escola, na maioria das vezes, referem-se a vivências de situações do cotidiano escolar; marcas que não nos fazem esquecer o quanto instituições como essa atuam nas formas como construímos e vivemos nossas identidades de gênero, sexuais, étnico-raciais, de classe, de aluna, de aluno, entre outras.

Ao problematizarmos essas questões, não estamos atribuindo à escola o papel decisivo na constituição das identidades dos indivíduos, mas reconhecendo o quanto suas imposições, proibições e propósitos têm efeitos de verdade e se constituem como relevantes nas histórias das pessoas.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n. 34, p. 48-63, maio/ago., 2015. Disponível em:



<<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun., p. 573-593, 2004. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/34268/28870>>. Acesso em: 8 out. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista de Educação**, Campinas, São Paulo, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/275/27502304pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

DENNIS; MC'S NANDINHO; NEGO BAM. **Malandramente**.

Videoclip oficial. 2016. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=5GzYOit0G4E>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-77.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 132-158.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOMES, Meyrilane da Silva. **Orkut, a identidade virtual: Um estudo do fenômeno comunicacional no cotidiano**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Disponível em:



<<http://www.cchla.ufpb.br/conhecimentoemdebate/arquivos/144-02092008134416-meyri.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 09-27.

MUNHOZ; MARIANO. **Pantera cor-de-rosa**. Clip oficial. 2013. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=qHF6gpnaTAs>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

VARGAS, Juliana. **O que ouço me conduz e me produz? A** constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, sexualidade e diferença em livros para a infância. *In*: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 231-246. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD, v. 23).



EDUCAÇÃO E ASSEXUALIDADES: UMA DAS DIMENSÕES DA DESIGUALDADE NO UNIVERSO ESCOLAR

Elisabete Regina Baptista de Oliveira
Cláudia Vianna

A intenção deste capítulo é refletir, ainda que brevemente, sobre o ocultamento das assexualidades no universo escolar a partir de reflexões elaboradas durante pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi compreender as trajetórias de autoidentificação de 40 pessoas autoidentificadas como assexuais. Foram realizadas 8 entrevistas presenciais e 32 entrevistas por *e-mail*, com destaque para suas interações sociais na escola durante os anos da educação básica (OLIVEIRA, 2014).

A assexualidade é aqui compreendida como uma forma de sexualidade caracterizada pelo desinteresse pela atividade sexual, podendo ser ou não acompanhada pelo desinteresse por relações amorosas. Como qualquer forma de sexualidade, a assexualidade tem seus significados socialmente construídos no contexto da cultura, da história e das interações sociais; a escola – assim como as diversas instâncias de socialização – faz parte deste processo.

A escola é uma das primeiras e mais importantes instâncias socializadoras, que oferece a crianças, adolescentes e jovens a coexistência com a diversidade social, sobretudo, a escola pública. Enquanto a vida familiar proporciona possibilidades limitadas de convívio com diferentes estilos de vida, classes sociais, diversidade racial e sexual, entre outras, a



escola amplia esses horizontes ao agrupar essas diferenças. Porém, apesar dos benefícios da expansão dos horizontes sociais, a escola tende a reproduzir as desigualdades, ao abrigar também relações desiguais de poder presentes na sociedade mais ampla, como por exemplo, as relações de gênero e a vivência em relação à sexualidade.

Neste capítulo, a sexualidade é compreendida como “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (WEEKS, 2001, p. 43). Essa abordagem contrasta com as perspectivas essencialistas presentes nos paradigmas sexológicos que dominaram os estudos da sexualidade até as últimas décadas do século XX (GAGNON, 2006). Busca-se refletir sobre o caráter social da sexualidade, sobretudo, sobre as interseções entre a instituição escolar e as dimensões de sexualidade e gênero.

A discussão sobre sexualidade na escola tem sido um campo de disputa caracterizado por avanços e retrocessos. Essa temática é colocada como desafio à escola e fortemente atravessada pelas desigualdades de gênero, conceito essencial para sua reflexão.

A historiadora norte-americana Joan Scott (1995), já bastante citada na área da educação, contribui com sua definição de gênero como “elemento constitutivo das relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, estabelecendo, ainda, “uma forma primária e dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Com esta demarcação, Scott tenta estabelecer a distinção entre as características biológicas de homens e mulheres e as construções sociais das feminilidades e masculinidades que são significadas a partir dessas características. As relações sociais



de poder advindas dessas construções são de hierarquização dos homens sobre as mulheres, das masculinidades sobre as feminilidades.

As tentativas de inserção das temáticas de gênero e de sexualidade nas escolas fazem parte de um longo e complexo contexto no qual se articulam as transformações sociais em curso no país, especialmente a partir dos anos de 1980, as quais exigiam a produção de conhecimentos capazes de subsidiar políticas públicas, bem como apoiar os movimentos na conquista e consolidação de direitos para grupos pertencentes a sexualidades não normativas.

O Governo Federal brasileiro, em resposta às demandas da sociedade civil, tem se empenhado na criação de políticas de proteção às populações vulneráveis¹, promovendo a criação de materiais educativos e cursos de capacitação para educadores/as, destinado ao combate da homofobia no espaço escolar. No entanto, essas iniciativas encontram muitas resistências, entre elas, as de grupos conservadores e/ou religiosos, que utilizam seu poder político para impedir que tais temas sejam discutidos nas escolas, dificultando o avanço das ações. É nesse campo de tensões, conflitos e lutas que assistimos ao crescimento da

¹ Apesar da resistência de setores políticos conservadores brasileiros em admitir a relevância da implantação de iniciativas relativas a sexualidade e gênero no campo educacional, algumas políticas públicas federais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1997; o programa *Saúde e Prevenção nas Escolas* (SPE), de 2003; o *Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual - Programa Brasil Sem Homofobia*, de 2004; e o programa *Gênero e Diversidade nas Escolas* (GDE), de 2006, têm somado esforços na promoção da discussão desses temas no âmbito educacional.



pesquisa acadêmica educacional sobre a diversidade sexual – somada à ampliação dos estudos sobre as temáticas de gênero e sexualidade no campo da educação – bem como às respostas e recusas do Governo Federal às demandas dos movimentos sociais (VIANNA, 2011).

A despeito da constatação de que sexualidade, gênero e diversidade sexual são temáticas que, de algum modo, têm avançado nas políticas públicas e na produção acadêmica da área da educação, ainda são inseridas sob a égide da pouca compreensão do conjunto de normas sociais que estabelecem o interesse sexual e o interesse amoroso como compulsórios e universais² e do silenciamento das assexualidades, sobretudo na instituição escolar.

Assim como outras sexualidades, a assexualidade sempre existiu, mas diferentemente da homossexualidade, por exemplo, o desinteresse sexual nunca foi polêmico, ou considerado ofensivo à sociedade, tendo passado praticamente despercebido ao longo da história, tanto na percepção da sociedade quanto no interesse da ciência, a não ser quando considerado patologia. Somente a partir do início do século XXI, com a expansão e popularização do acesso à internet, bem como a criação de recursos como fóruns de debates, comunidades virtuais e redes sociais, foi possível a congregação de pessoas do mundo todo em torno de uma identidade assexual. Além disso, o fortalecimento do movimento feminista, do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e dos estudos de gênero – ao longo da segunda metade do século XX - também contribuiu para pavimentar o caminho

² Denominamos tais normas como *sexo-normatividade*.



para que o desinteresse sexual pudesse ser percebido e reivindicado como uma categoria específica de sexualidade.

Não constitui tarefa simples tentar elaborar uma história da assexualidade, ainda que breve, principalmente porque esta história encontra-se fragmentada e pulverizada no ciberespaço – em comunidades, *blogs*, *podcasts*, páginas desativadas. Mesmo apresentando muitas lacunas, essas informações conseguem, minimamente, esboçar um quadro, ainda precário, na tentativa de dar coerência e iluminar a gênese desse fenômeno. O ativista assexual norte-americano Andrew Hinderliter³ escreveu um artigo disponibilizado em seu *site Asexual Explorations* - espaço virtual que busca disseminar a pesquisa acadêmica da assexualidade – no qual relata os resultados de seu próprio levantamento sobre a evolução do conceito. Esse escrito constitui uma rara fonte e, portanto, será utilizado como referência (HINDERLITER, 2009).

A curta história da assexualidade – que é também a história da explosão discursiva sobre o tema - basicamente possui três marcos, sempre lembrando que esses marcos ocorreram, principalmente, no contexto cultural e acadêmico da

³ Andrew Hinderliter, membro da *Asexual Visibility and Education Network* (AVEN) e doutorando do Departamento de Linguística da Universidade de Illinois (2012), é também ativista pelos direitos assexuais nos Estados Unidos. É o criador do *site Asexual Explorations* <www.asexualexplorations.net>, no qual disponibiliza artigos de sua autoria e mantém um registro constantemente atualizado da produção acadêmica sobre assexualidade. Seus escritos são fundamentados não somente em seus levantamentos e estudos, mas também em diálogos com pessoas que tiveram papel importante na explosão discursiva sobre a assexualidade.



América do Norte e Europa, tendo reverberado pela internet para os outros países, entre eles, o Brasil.

Em primeiro lugar, existe uma escassa e esparsa produção acadêmico-científica sobre o desinteresse sexual fora do contexto patológico, entre as décadas de 1970 e 1990. Em segundo, a fundação da AVEN – *Asexual Visibility and Education Network*, em 2001, comunidade virtual norte-americana que impulsionou a discussão da assexualidade como sexualidade legítima (OLIVEIRA, 2013), além de ter inspirado o surgimento de outras comunidades assexuais. E por último, temos o crescimento da investigação acadêmico-científica da assexualidade, a partir de meados dos anos 2000, fomentada pela visibilidade da assexualidade promovida pela AVEN⁴ e por outras comunidades similares, sobretudo no hemisfério norte. A emergência da militância assexual nas comunidades virtuais em conjunto com o florescimento da pesquisa científica sobre a temática – episódios devidamente explorados e disseminados pela mídia, principalmente a televisão e a internet – foram os fatores que contribuíram enormemente para o alastramento da produção discursiva sobre a assexualidade em nível planetário.

⁴ Juntamente com a AVEN, outras comunidades assexuais virtuais foram criadas, como por exemplo, a *Livejournal Ace Community* <<http://asexuality.livejournal.com/>> e a *A-Positive* <<http://www.apositive.org/>>, as quais também cresceram ao longo dos anos 2000. Porém, a AVEN continua a ser a comunidade com maior número de membros, a mais influente na mídia e nos eventos sobre sexualidade nos Estados Unidos, bem como a mais organizada, do ponto de vista político. Seus conteúdos são acessados e reproduzidos em diversos países, inclusive no Brasil. Importante também destacar a proliferação de diversos *sites* de encontros para pessoas assexuais que desejam relacionamentos amorosos, como por exemplo, *Asexual Lesbians*, *Platonic Partners*, *Acebook*, *Asexual Pals*, entre outros.



Nos relatos de pessoas autoidentificadas como assexuais, são comuns menções à importância das interações sociais na escola como parte do processo de autoidentificação. É importante destacar, portanto, que é na instituição escolar que assistimos às transformações comportamentais de alunos e alunas, o súbito desinteresse pelas brincadeiras infantis e o interesse repentino pelos relacionamentos afetivo-sexuais. Nesse processo, as relações com os pares são de fundamental importância, pois estes organizam socialmente os marcos que conduzem à sexualidade adulta (BOZON; HEILBORN, 2006).

A falta de identificação com as transformações dos pares – ao longo da puberdade e da adolescência – é o principal elemento que gera o conflito quanto à própria identidade sexual, em seguida, suscitando o processo de formulação de hipóteses num processo contínuo de busca por autocompreensão que culmina na autodenominação como assexual.

No entanto, considerando que o conceito de assexualidade começou a ser difundido somente no início dos anos 2000 – e ainda se encontra em construção – o processo de autoidentificação da assexualidade ocorreu em fases diferentes da vida para cada um dos entrevistados na pesquisa. Aqueles/as de mais idade passaram a se identificar desta forma já na fase adulta, alguns/mas já casados/as ou separado/as, com filhos/as e a vida social estabelecida. No outro extremo, os/as entrevistados/as mais jovens, com idade de 15 a 19 anos assumiram a identidade assexual ainda na adolescência, considerando o acesso às informações, facilitado pelas tecnologias de informação e comunicação disponíveis em seu período de juventude.



Independente da fase da vida na qual ocorreu a identificação como assexual, basicamente, todos/as os/as participantes – com exceção de uma informante, com 59 anos, cuja trajetória inclui também o processo de identificação da transexualidade – iniciaram seu questionamento a partir das interações com pares na instituição escolar. Isso faz da escola o *locus* privilegiado para ações destinadas à discussão da diversidade sexual para redução do preconceito e da discriminação às diferenças.

Mark Carrigan (2011) relata que, em seu levantamento com assexuais das comunidades norte-americanas, a adolescência foi apontada por seus entrevistados como período no qual a divergência com as experiências dos pares fez emergir o autoquestionamento. Semelhantemente, os/as informantes da pesquisa de doutorado, aqui mencionada como fonte, relatam que durante os anos escolares perceberam peculiaridades em seu modo de compreender e de se apropriar das regras sociais da sexualidade que se tornam mais evidentes nesta fase. Estas regras, presentes em discursos veiculados pela mídia e demais instâncias socializadoras – como família, escola, igreja, grupos de pares - apresentam o interesse sexual e a formação de parcerias afetivo-sexuais como expectativas sociais obrigatórias para adolescentes.

A falta de sintonia entre as próprias expectativas e as regras sociais foi percebida pelos/as entrevistados/as em suas interações sociais, sobretudo, pela observação das condutas de outros indivíduos de seu círculo social na escola.

Foi no fim da puberdade ou no início da adolescência, conforme relatos, que os/as informantes passaram a compreender a expectativa social sobre o interesse compulsório



por relacionamentos amorosos e sexuais – heterossexuais, vale destacar – mas que também estivessem à procura por tais relacionamentos. Nesse sentido, as relações sociais desenvolvidas na escola tiveram importância fundamental. O relato de Vladimir, sobre o constrangimento sofrido a partir do início da adolescência quando seus colegas passaram a incluir o sexo com frequência como tema de suas conversas, ilustra bem esse processo:

Eu não conseguia participar daquelas conversas entre os meninos sobre sexo, eu ficava calado naquelas conversas. Então, eu me sentia muito estranho, porque é uma coisa que não me tocava, sabe? Parecia que eu não fazia parte daquilo. [...] Meus amigos começaram a namorar, a procurar meninas tal, e eu não sentia essa necessidade. Só que eu me achava estranho por não ter este ímpeto, né? (Vladimir, 46 anos, entrevista presencial).

Esta percepção inicial mostra a compreensão de viver numa sociedade caracterizada por um cenário sexo-normativo – e igualmente heteronormativo – pré-existente, cujo repertório prescritivo das condutas sociais e sexuais torna-se especialmente explícito na juventude, mais especificamente, na adolescência. Assim como Vladimir, outros/as entrevistados/as relatam que, embora os comportamentos sociais esperados ou reprovados para meninos e meninas já tivessem sido percebidos desde a infância, foi somente na adolescência que se deram conta da compulsoriedade de adesão às normas fundamentadas nestas expectativas.



A escola, assim como outras instâncias de socialização, coloca a atividade sexual, como parte inevitável das trajetórias juvenis, excluindo a diversidade e totalmente ignorando a assexualidade. Quase a totalidade dos/as entrevistados/as relatou, ainda, o sentimento de serem percebidos socialmente como homossexuais – o que trouxe a experiência com a homofobia - por conta de sua diferença na apropriação das regras sociais da sexualidade.

Um aspecto apresentado por alguns/mas entrevistados/as, que justificaria a inclusão da discussão sobre a assexualidade em programas de educação sexual escolar, é a problematização do interesse compulsório pelo sexo. Segundo parte dos/as informantes, o interesse sexual é apresentado nas discussões sobre o tema na escola como inerente ao ser humano, completamente naturalizado, nunca sendo questionado ou relativizado, excluindo os indivíduos que não sintam esse interesse. A falta de problematização do interesse sexual compulsório afeta não somente as pessoas assexuais, mas também qualquer pessoa que não considere as interações amorosas e sexuais como prioridade, seja porque optaram pela virgindade, celibato, ou pelo adiamento da iniciação afetivo-sexual.

Diversos/as entrevistados/as destacaram a importância da educação sexual escolar para a promoção da despatologização do desinteresse sexual – bem como a desnaturalização do interesse sexual compulsório - de modo que a assexualidade possa ser inserida no quadro da “normalidade” sexual. Nas falas desses/as participantes, o binômio *normal/anormal* e o par *doença/doente* são frequentes, como mostram os exemplos a seguir:



Acho que a assexualidade deve ser vista primeiramente como algo normal, o que ainda não ocorre, ainda somos “patologizados”. Amor, desejo, e atração são coisas tão plurais e devem ser vistos como tal, e que é normal não querer ou fazer sexo ou algo assim. Isso não faz de ninguém doente, nem no corpo, nem na mente. Não somos tão animalescos para ficarmos loucos, no cio, que é o que parece que acontece com alguns, e que acham que todos outros tem que ser assim também (Rafaela, 25 anos, entrevista por e-mail).

Um programa de educação sexual ideal para pessoas assexuais deveria ensinar que é perfeitamente normal uma pessoa não sentir atração sexual, e que nem sempre a falta de interesse em sexo caracteriza uma patologia (Guilherme, 22 anos, entrevista por e-mail).

Os entrevistados/as Fernando e Catarina também sugerem que a abordagem da assexualidade no período escolar também teria conferido maior “normalidade” e aceitação às suas experiências na adolescência:

Ia me ajudar bastante porque eu ia me encaixar em alguma coisa, se falassem que tinha essa possibilidade. Eu acho que se as pessoas, desde pequenas, soubessem que existe a possibilidade de ser assexual, que você não é obrigado a sentir interesse sexual por uma pessoa, ia aliviar muita gente (Fernando, 23 anos, entrevista presencial).

Acho que o simples fato de mencionarem que a assexualidade existe, e que não ter desejo sexual também é normal, já ajudaria bastante. Eu só quero que as pessoas me aceitem como eu sou. Eu



não tento mudar ninguém, então só quero que ninguém tente mudar a maneira como eu sou (Catarina, 23 anos, entrevista por e-mail).

Se as instâncias socializadoras - sobretudo a escola - não incorporarem a discussão sobre os diferentes modos de amar e viver a sexualidade, a compulsoriedade do sexo nos relacionamentos amorosos continuará a produzir sujeitos que, por se sentirem fora da normatividade - e pior, abaixo dela - conduzirão suas trajetórias no sentido de conformar-se às regras sociais da sexualidade compulsória.

A consciência de que somos todos/as indivíduos singulares - dentro da diversidade - e de que é mais importante a busca pela realização pessoal do que a procura pela conformação a padrões pré-estabelecidos deveria fundamentar as ações da escola para a promoção do respeito e combate ao preconceito e à discriminação. Essa foi uma das grandes lições que aprendemos com a pesquisa aqui discutida.

Referências

BOZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. *In*: HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva. (Org.). **O aprendizado da sexualidade** – reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Garamond, 2006. p. 155-206.

CARRIGAN, Mark. There's more to life than sex? Difference and commonality within the asexual community. **Sexualities**, Londres, v. 4, n. 4, p. 426-478, 2011.



GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo** – ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HINDERLITER, Andrew. Asexuality: the history of a definition. 2009. Disponível em: <www.asexualexplorations.net>. Acesso em: 15 dez. 2011.

OLIVEIRA, Elisabete R. B. Saindo do armário: a assexualidade na perspectiva da AVEN – A sexual Visibility and Education Network. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10. **Anais...** Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384778146_ARQUIVO_ElisabeteReginaBaptistadeOliveira.pdf>. Acesso em: 04 maio 2014.

OLIVEIRA, Elisabete Regina B. **Minha vida de ameba**: os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 p. 35-82.



BRINCARES COMO OBRA DE ARTE: DEVIR CRIANÇA NA EXPRESSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Maria Ribeiro
Kátia Batista Martins

Crianças, Corpos, Gênero, Sexualidade e Espaços Educativos na Educação Infantil

Uma enchente de impossibilidades¹ para pensar que meninos e meninas, mediante as brincadeiras que brotam nas interações sociais, brincam com seus corpos, fazem descobertas e expressam-se:

O poeta Drummond de Andrade foi brilhante ao provocar leitores e leitoras, explicitando a contradição: os adultos tentam disciplinar os corpos das crianças, elas são proibidas de falar, de brincar os jogos da sexualidade, mas... “certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer”; “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. Assim, a educação para a sexualidade transita pelas ambiguidades: ao mesmo tempo que podem desencadear a fala sobre o tema, tendo ela, também, o direito ao

¹Termo cunhado por Larossa que diz do que ainda não existe em relação às infâncias (LAROSSA, 2013).



segredo, ao mistério, ao enigma (RIBEIRO, 2009a, p. 60).

Mas o que temem os adultos? A expressão da sexualidade? Qual seria o entendimento dos adultos em relação à essa expressão das crianças pequenas? Embora o adulto tente exercer o controle sobre os corpos das crianças, elas encontram espaços de fuga em suas brincadeiras, nos jogos da sexualidade.

Para tentar navegar por essas temáticas acionamos o referencial teórico de Foucault que concebeu a sexualidade como um dispositivo histórico; uma invenção social, algo que a sociedade criou cultural e historicamente por meio de discursos dos mais diversos sobre o sexo, que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem verdades. Isso significa dizer que a sexualidade é resultado de uma invenção cultural, social, histórica, e que sexualidade não é só uma questão pessoal, mas é também social e política (FOUCAULT, 1998).

E a criança? O que inventaram sobre elas e suas expressões da sexualidade? Alguns estudos têm-nos subsidiado a refletir sobre a temática: Alvarenga e Barbosa (2014); Britzman (2010); Camargo e Ribeiro (1999); Cesar (2010); Furlani (2011); Louro (2010); Ribeiro (1996, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2014a); Sabat (2001); Xavier Filha (2009a, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d). Esses estudos afirmam que as crianças têm curiosidade em relação à temática da sexualidade que são entrelaçadas às relações de gênero, logo, é importante que suas questões tenham espaço para emergirem e serem tratadas com clareza e simplicidade, na intencionalidade dos processos educativos, nas instituições de Educação Infantil.



As brincadeiras são potentes para essa expressão e vem sendo pesquisadas por vários/as autores/as como espaço propício que estimula o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, psicomotor e emocional das crianças pequenas, bem como espaço no qual a criança produz e reproduz cultura (ANDRADE, 2007; BROUGÈRE, 1995; KISHIMOTO, 2006; MOYLES, 2002; ROJAS, 2007; VIGOTSKI, 1989, 2008). Quando a criança brinca, ela cria, interage consigo mesma, com o meio ambiente e com seus pares e/ou com adultos. Na esfera social, a brincadeira proporciona produção e reprodução de práticas sociais do grupo no qual está inserida (BENJAMIN, 2002). Mas que práticas são essas? E quando são entrelaçadas com as relações de gênero e a expressão das sexualidades?

Ao apropriarem-se da cultura as crianças são subjetivadas por seus signos: a língua, o comportamento, as crenças, os ideais, os aparatos culturais (COSTA, 2002). Os artefatos culturais são apresentados às crianças cotidianamente. O vestuário, o tipo de alimentação, as brincadeiras, os brinquedos, a comunicação via internet, aparelhos eletrônicos/digitais, televisão, computador, mídia impressa, anúncios e propagandas comerciais, rádio, entre outros.

Assim, ao brincar, a criança utiliza de suas experiências e vivências com esses artefatos e seu mundo de significação, apropriando-se deles, ressignificando-os e subjetivando-se. Nessa transmissão e apropriação de cultura, são produzidas e reproduzidas representações de ser homem e de ser mulher na sociedade em que a criança está inserida.

Quando brinca, ela fantasia, lida com seus medos e anseios, com seus desejos, descarrega suas tensões, viaja no mundo do faz de conta, das histórias literárias e de suas próprias



histórias. A criança geralmente vivencia vários ambientes os quais possibilitam navegar entre um ambiente desigual e excludente e/ou um ambiente com equidade. E, assim, ela recria suas vivências no cenário lúdico.

Outro aspecto importante é que, com o avanço tecnológico e a modernização, os brinquedos industrializados têm conquistado cada vez mais espaços entre as crianças. São réplicas de filmes de ficção científica, de super-heróis, de desenhos animados, de princesas e príncipes, monstros, e outros artefatos que reproduzem no mundo do faz de conta, o mundo real. Algumas pesquisas realizadas no Brasil abordam essa problemática (FERRARI, 2008; FINCO, 2003, 2009, 2010, 2012; SILVESTRE; BARRETO, 2008; XAVIER FILHA, 2008, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d).

Assim, jogos, brinquedos e brincadeiras estão articulados às relações de gênero e as expressões da sexualidade. As crianças são curiosas em relação àquilo que desconhecem. Xavier Filha descreve sobre a sexualidade da criança:

A criança que se expressa sexualmente é analisada sob a ótica do adulto, da sexualidade adulta, que logo atribuem àquelas ações sentidos e interpretações de adulto. A maioria dessas interpretações é que a criança está em um ambiente familiar muito sexualizado, possivelmente ouvindo e vendo o ato sexual do pai e da mãe, entre tantas outras crenças segundo as quais a criança é assexuada e sua sexualidade é despertada pelo meio em que vive (XAVIER FILHA, 2012a, p. 22).



Parece que, na maioria das vezes, o adulto enxerga e analisa a criança como se ela pensasse como ele. O desafio é pensar que os espaços das instituições de Educação Infantil são também espaços para entrelaçar as relações de gênero e a expressão da sexualidade de crianças pequenas, mediante a ação lúdica. Pesquisamos textos e livros (FURLANI, 2011; RIBEIRO, 1996, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2012a, 2012b, 2014a; XAVIER FILHA, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) que apontam possíveis caminhos para uma educação para a sexualidade e gênero entrelaçando os muitos eixos da Educação Infantil.

Se na brincadeira, mediante o faz de conta, a criança representa seu mundo, esse, apesar de seu caráter fantasioso, é a principal forma que a criança utiliza para se posicionar no mundo e expressar-se, o que de certo modo, torna-se sério para ela. Assim, a ação lúdica pode estreitar fronteiras entre as diferenças e possibilitar à criança novas formas de ser e de estar no mundo e de perceber as pessoas a sua volta.

Quando as crianças, meninas e meninos, tem a oportunidade de interagir, de manipular, de recriar os mais variados brinquedos (como brincar de “casinha” ou de “carrinho”), elas: a) adquirem aptidões específicas, por exemplo: coordenação motora, reflexos, visão lateral...; b) exercitam capacidades como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...; c) experimentam atividades sociais adultas de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais velho, irmã mais velha, tutor, responsável, etc. (FURLANI, 2011, p. 69).



Um aspecto importante para focar nesses processos educativos é a arte como atividade criadora, que possui uma dimensão lúdica, poética, estética, política, capaz de possibilitar a criança criar e recriar seu mundo, (re)pensá-lo de forma crítica e (re)produzi-lo. Como forma de linguagem e expressão, a arte, também, liberta e alarga fronteiras conduzindo os sujeitos a viajarem no imaginário e materializarem suas invenções. Cabe salientar que a arte está presente nas diversas formas de expressar das infâncias: desenhar, rabiscar, amassar, riscar o chão, modelar, cantar, dançar...

Além disso, desafiamo-nos a propor pensar a arte como forma de ser e de existir, como um jeito de viver a vida, como um eu que se reinventa constantemente.

A vida como obra de arte

A vida como obra de arte carrega consigo a intenção e olhar nietzschiano e foucaultiano para a aproximação de vida e arte, não no sentido artístico, nem da vida artística. Mas, sim, a uma vida artista, como bem podemos ver nas palavras de Nietzsche. A vida artista que o autor enfatiza se opõe às formas de controle, à vigilância e ao disciplinamento dos sujeitos. Rosa Dias (2008) propõe em suas análises dos estudos de Nietzsche que, “embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador/a, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44).

Mais tarde, como descreve a autora, o pensamento de Nietzsche aponta para a constituição do sujeito, os processos de subjetivação, o cuidado de si, as técnicas do cuidado de si e



cuidado com o outro² que, Foucault em concordância com Nietzsche, declarou:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida (...) Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994 *apud* DIAS, 2008, p. 50).

Desse modo, a vida como obra de arte, é “a arte de tornar-se a si mesmo como obra de arte”, a “arte de viver” “tornar-se mestre e escultor de si mesmo”, “o cultivo de si permanente” (DIAS, 2008, p. 54).

É importante frisar que, neste texto, não temos a intenção ou pretensão de analisar e aprofundar nesses conceitos mas sim desloca-los para pensar os brincares nas infâncias. Assim, a partir das ideias de Nietzsche e Foucault, sobre vida e arte e considerando a análise de Dias (2008), somos instigadas a compor esse emaranhado de saberes.

Nesse sentido, pensamos a estética da existência presente nas infâncias e faz-se necessário apresentar a vida (existência) como obra de arte (estética). Debruçamo-nos nas análises de Dias (2008, 2011), para pensar a estética da existência e deparamo-nos com outros estudos (BRANCO, 2015; BURMESTER, 2015; SILVA, 2007; PINHO, 2010), que

² Cf. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.



incitam a pensar a estética da existência remetendo às técnicas de si, às relações de poder e lutas de resistências.

Kátia Martins (2015) abordou a estética da existência e as infâncias cartografando brincares, os jeitos e trejeitos das crianças fazerem de suas vidas uma obra de arte. Apresentou em sua dissertação de mestrado imagens de crianças brincando que instigaram a pensar com Foucault:

A arte de viver se opõe a todas as formas de fascismo, que se caracteriza pela rejeição e mesmo pelo enfraquecimento do indivíduo, e tal modo que o que passa a definir esse indivíduo é a ausência de toda arte de viver. No fascismo, os indivíduos não têm mais o cuidado com eles mesmos, renunciam a si mesmos e deixam sua existência nas mãos de um só indivíduo que lhe dita, em todas as circunstâncias o que devem fazer (DIAS, 2008, p. 55).

O desejo de brincar e o que os brincares podem despertar na política da arte de viver. As crianças reinventam-se na liberdade de “sair de sua posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44).

As fotografias apresentadas na dissertação de mestrado de Martins (2015) veicularam o contato com a natureza, as crianças ao ar livre, a ausência de brinquedos industrializados; a criança como criadora de suas brincadeiras, como artista de si e a ausência de adultos. A presença da água nas brincadeiras foi cúmplice do lúdico.

As brincadeiras das crianças ao ar livre revelam seu jeito de existir, sua estética brincante e lúdica:



A criança não é apenas obedecer os poderes, mas exercício imanente de potências. [...] Crianceria se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o que experimenta a vida (KATZ, 1996, p. 90-93).

A partir do exposto, somos desafiadas a nos perguntar que tipo de materiais disponibilizamos para as crianças para que constituam-se numa fonte inesgotável de potência, de devir, de possibilidades de experimentar a vida artista. Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade (DELEUZE; GUATTARI, 1995 *apud* ZOURABICHVILI, 2004).

Independente da cultura ou classe social, o que propor para que o corpo seja objeto do brincar, conseqüentemente, como objeto e fonte de prazer e de satisfação, por meio da experiência, no sentido de Larrosa (2002). O prazer de criar, de fazer descobertas, de explorar o mundo, os objetos e a natureza, de pedalar, de se movimentar, de equilibrar-se, do contato com a água e dos sentidos que essa pode despertar.

Por meio da brincadeira, a criança ressignifica e reelabora códigos e signos da cultura adulta, de acordo com sua criatividade e possibilidades de criação, reinvenção e produção de sua própria cultura no contato consigo mesma e com seus pares. Portanto, é brincando que a criança aprende a brincar, aprendendo coisas sobre si e sobre o mundo.



Considerações finais

Tentamos imbricar a ludicidade, gênero e sexualidade para pontuarmos a importância do prazer, da liberdade, das descobertas, da expressividade do pensamento e imaginação.

O lúdico veiculado neste texto, diz respeito a permitir que a criança faça de sua vida uma obra de arte. Deslocando a perspectiva nietzschiana e foucaultiana da vida como obra de arte para os brincar, ludicidade é permitir que a criança libere sua potência, seu desejo de criar, de crescer. “Não há vida sem criação” (DIAS, 2011, p. 66). Como pensar em liberdade, quando o tempo é restrito e cronometrado? Qual o tempo para a criação e para as impossibilidades de viver uma vida artista e livre dos fascismos?

Foucault nos orienta a combater os fascismos que enfrentamos cotidianamente: os binarismos (certo-errado, pode-não pode); a verdade absoluta – que engessa as práticas não permitindo que essas estejam em constante metamorfose; e o fascismo que está em todos/as nós, que tem sede de poder e controle. “Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. Considerem que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade” (FOUCAULT, 1997).

Ou seja, é necessário sair da mesmice e se reinventar nas brincadeiras, reinventar os discursos sobre gênero e sexualidade, as infâncias e os espaços educativos da Educação Infantil. Sair do enquadramento e pensar as impossibilidades junto com Larossa (2013).



Referências

- ALVARENGA, Carolina Faria; BARBOSA, Vanderlei. Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades de ação docente. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 335-351, dez. 2014.
- ANDRADE, Daniela de Barros da Silva Freire. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007. v. 2.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002. 176 p.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 143-151.
- BRITZMAN, Déborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. p. 83-111.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.
- BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A vida como obra de arte: o sujeito como autor? *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 27-34.
- CAMARGO, Ana Maria Facioli de; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. 144 p.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governando corpos e sexualidades na escola. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação; Educação no Brasil: O Balanço de uma década, 33. 2010. Caxambu. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.andep.org.br/33encontro/internas/ver/trabalho-gt23>>. Acesso em: 07 abr. 2011.



- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e políticas cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In:* LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.
- DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. *In:* KANGUSSU, Imaculada *et al.* **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 41-55.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, a vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 155 p.
- FERRARI, Anderson. “O que é a loba??? É um jogo sinistro só para quem for homem...” Gênero e sexualidade no contexto escolar. *In:* RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da Silva (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 72-83.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-102, set./dez. 2003.
- FINCO, Daniela. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.
- FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.
- FINCO, Daniela. Gênero e sexualidade na infância: mitos, dúvidas e angústias sobre a educação de meninos e meninas. **Revista Pedagogia da Educação**, São Paulo, v. 1, p. 14, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Preface. *In:* DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia**. New York: Viking Press, 1997. p. 11-14.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 288 p.



- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 192 p.
- KATZ, Chaim Samuel. "Crianceria". *In*: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (Org.). **Cadernos de subjetividade**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, 1996. p. 90-96.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-198.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.
- MARTINS, Kátia Batista. **A vida como obra de arte?!...** Processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2015.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.
- PINHO, Luiz Celso. A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana. *In*: HUSSAK, Van Velthen Ramos Pedro; MEDEIROS, Nelma Garcia de; AZAR FILHO, Celso Martins. (Org.). **Ética e alteridade**. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010. p. 1-13.
- RIBEIRO, Cláudia Maria. **Fala da criança sobre sexualidade humana**: o dito, o explícito e o oculto. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 136 p.



RIBEIRO, Cláudia Maria. Os jogos na educação para a sexualidade.

In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da S. (Org.).

Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 238-248.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidade navegando nas ambiguidades das águas. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Educação no Brasil, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança. *In:* XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009a. p. 59-70.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo. *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELHER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009b. p. 67-76.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero, sexualidade e formação de professoras e professores: navegando pelas artes. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Formação Ética e Políticas, Qual Pesquisa? Qual Educação? 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPEDSUL, 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Editora da UFLA, 2012a. 532 p.

RIBEIRO, Cláudia Maria. A pequena sereia: o imaginário das águas, gênero e sexualidade de crianças pequenas. *In:* XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e infâncias no cinema.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2014a. p. 15-27.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil.** Cuiabá: Editora da UFMT, 2007. 75 p.



SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 9-21, 2001.

SILVA, Stela Maris da. A vida como obra de arte. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1-9, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/stelamaris.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

SILVESTRE, Mônica Ledo; BARRETO, Flávia O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. *In*: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da Silva (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 59-71.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev. A brincadeira e seu o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual e Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 23-36, jun. 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. *In*: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009a. p. 71-97.

XAVIER FILHA, Constantina. **Kit de materiais educativos para a educação, para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009b. 2 DVDs.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. *In*: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012a. p. 17-34.



XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, para a equidade de gênero e para as diversidades: desafios na e para a formação docente. *In*: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012b. p. 27-33.

XAVIER FILHA, Constantina. Cartas das infâncias: escritas e vozes das crianças na formação docente. *In*: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012c. p. 432-445.

XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012d. 375 p.

ZOURABICHVILLI, François. **Vocabulário Deleuze**. Ed. Eletrônica. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: Editora Eletrônica <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>> Acesso em: 10 out 2016.



"CANALIZAR PARA O BEM VERSUS CANALIZAR PARA O MAL": UMA LEITURA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Suzane Nascimento Cabral
Marcos Lopes de Souza

Primeiras Palavras

Nos últimos anos, têm se proliferado os discursos sobre a sexualidade nas mais variadas esferas da sociedade. Contudo, apesar do aumento tanto das discussões, quanto dos espaços em que elas têm ocorrido, falar sobre sexualidade ainda é algo muito complicado, pois gera desconforto e controvérsia, especialmente na escola, tendo em vista a sua relação histórica com algo imoral e pecaminoso, como nos diz Furlani (2007).

Nesta perspectiva, poderíamos pensar o espaço escolar enquanto um lugar privilegiado para promoção da cidadania e que deveria contribuir para o questionamento e desconstrução de padrões e narrativas hegemônicas e normativas, entretanto, o que acontece muitas vezes é que acaba por reiterá-los, reforçando preconceitos e tabus. Louro (2000) destaca a relevância de se discutir o ensino da sexualidade no ambiente escolar devido à sua importância na fabricação das identidades e reiteração ou desconstrução de normas e padrões sociais. Concordando com a autora, entendemos que a sexualidade está presente no cotidiano da escola, seja nos corredores, nas



conversas das/dos adolescentes, nas salas de aula, fazendo parte do dia a dia e, conseqüentemente, do currículo, se o entendermos não só como uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas em seu sentido mais amplo, considerando inclusive sua construção e interação social. Louro (1997) aponta ainda que:

[...] a presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81).

Contudo, é preciso lembrar que a educação sexual no âmbito da escola surge em uma perspectiva biológica e higienista, restringindo suas preocupações iniciais à prevenção de doenças e gravidez não planejada. Na contramão disso, Figueiró (1996) sinaliza o início da década de 1980 como momento importante para o aparecimento de uma abordagem política da Educação Sexual no país, surgindo nesse período reflexões e publicação de trabalhos que passaram a entender a Educação Sexual como meio de transformação social e como uma atividade política. Apesar desse movimento de promover, na escola, reflexões acerca da sexualidade que estejam para além de uma abordagem essencialista e puramente biológica, isso não é observado no desenvolvimento de boa parte das propostas que buscam tratar dessas questões.



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 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 as diferenças.

Em consonância com o observado por Altmann (2005), Figueiró (1996) aponta, ao analisar a produção acadêmica brasileira sobre educação sexual, que grande parte das/dos educadoras/es a encara como importante apenas para estudantes do ensino fundamental e médio, denunciando também a preocupação e cuidado das/dos adultas/os em relação às questões que envolvem o exercício da sexualidade das/dos jovens tais como: sexo antes do casamento, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

No âmbito da educação formal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 14 de dezembro de 2010 constituem um importante documento na valorização das discussões de gênero e sexualidade na escola. Nessa resolução, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as diretrizes curriculares para todas as modalidades do ensino fundamental de 9 anos. Em seu artigo 16, o documento



propõe a articulação entre as áreas do conhecimento para a abordagem do que chamou de “temas abrangentes e contemporâneos” como saúde, sexualidade e gênero, dentre outros. A resolução prevê ainda em seu inciso 3º que:

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (BRASIL, 2010, p. 5).

No texto das Diretrizes Curriculares de 2010, apesar de trazer alguns aspectos relevantes para uma abordagem da sexualidade para além da perspectiva biológica, ainda percebemos uma abordagem tímida de questões que envolvam a diversidade e aspectos sociais e afetivos da sexualidade, e que esta é feita de maneira pontual e superficial.

Diante deste contexto, este artigo traz um recorte de uma dissertação de mestrado que debruçou seu olhar sobre um componente curricular nomeado de Educação para Sexualidade e que faz parte da matriz diversificada dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Jequié-BA, oferecido desde 2005. Azevedo (2013), em pesquisa onde investigou professoras que ministram a disciplina no município, nos fornece indícios das razões que levaram o Conselho Municipal de Educação do referido município em implementarem esta disciplina para o ensino fundamental.



[...] a decisão de incluir a disciplina no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental deu-se pelo entendimento de que essa seria a faixa etária adequada para iniciar uma discussão sobre a temática, havendo também uma preocupação com o aumento do número de adolescentes grávidas no município (AZEVEDO, 2013, p. 17).

Neste artigo focalizaremos em apresentar uma das professoras que ministra a disciplina Educação para a Sexualidade em uma das escolas municipais e analisar como ela compreende as questões da sexualidade e lida com elas no cotidiano das aulas.

Percurso do trabalho

Assumimos que este trabalho buscou-se ancorar na perspectiva pós-estruturalista. Meyer (2014) aponta que as abordagens pós-estruturalistas estão centradas na linguagem e é a partir dela que atribuímos significados ao mundo “apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder” (MEYER, 2014, p. 52) contestando perspectivas teóricas que se amparem na tentativa de explicar a realidade com base em uma visão totalizante.

A defesa de um referencial pós-estruturalista justifica-se também pelo entendimento de que no tocante à sexualidade e à educação sexual desenvolvidas especialmente na escola, essa abordagem nos permite questionar normatizações e padrões rígidos muitas vezes reforçados pelos discursos biológicos, e mesmo da medicina, duvidando também de outras ideias como a de que as identidades, comportamentos e escolhas sejam fixos e



imutáveis. Também respaldados em Louro (2007), tentamos, neste texto, duvidar do óbvio, questionar “certezas”, desestabilizar “verdades”, ou seja, mais do que escrever, uma tentativa de um olhar pós-estruturalista.

O campo em que esta pesquisa foi realizada se trata de uma escola situada em um bairro da cidade de Jequié-BA marcado por uma heterogeneidade em relação às situações sociais de suas/seus moradoras/es, pois, ao mesmo tempo que, em parte é constituído por pessoas de camadas populares, possui também construções mais recentes de condomínios e residências que contrastam com esse cenário. A escola foi fundada em 1974 e atende cerca de 640 alunas/os residentes no bairro e no seu entorno e nos distritos de Queimadas, Limoeiro, Maitá e Poços Dantas. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino oferecendo turmas do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no turno noturno, exclusivamente, com turmas da EJA.

Os sujeitos da pesquisa foram a professora que ministra a disciplina Educação para a Sexualidade e os/as discentes das suas quatro turmas de ensino fundamental que leciona, sendo duas do 8º ano, uma do 9º e outra de EJA (6º e 7º ano). Todas as pessoas participantes da pesquisa (a professora, as famílias e as/os alunas/os) foram informadas/os sobre o objetivo do trabalho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o termo de Autorização do Uso de Imagem. Os dois últimos termos foram destinados às/aos alunas/alunos. Às famílias foi enviado o Termo de Consentimento a fim de que autorizassem a participação de suas/seus filhas/ filhos na pesquisa, caso estas/estes desejassem.



Para a produção dos dados utilizamos como ferramentas a observação participante e entrevistas semiestruturadas com a professora. Durante a observação foi construído um diário de campo, considerando-o como uma importante ferramenta, pois nos permitiu registrar os diálogos entre os/as participantes bem como suas expressões e atitudes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As observações foram realizadas durante as aulas e outros momentos compreendendo um período de uma unidade letiva, aproximadamente 3 meses. Ao todo foram observados 12 encontros na turma do 8º ano A, 13 no do 8º ano B, 17 no 9º ano e 9 na EJA. As aulas observadas foram registradas em diário de campo para posterior análise.

Além da observação das aulas, foi realizada uma entrevista com a professora. Optamos por uma entrevista semiestruturada, permitindo uma maior interação, escapando de um roteiro rígido (FLICK, 2009). Foi elaborado um formulário com algumas questões pessoais e profissionais, além de um roteiro com 17 perguntas abertas. A entrevista realizou-se em três momentos distintos. Após realizar dois encontros onde as perguntas foram respondidas pela professora, sentimos, após a transcrição das falas, a necessidade de retomar algumas questões que não haviam ficado compreensíveis a princípio. Assim, houve um terceiro momento com a professora em que reformulamos algumas questões que já haviam sido feitas a ela.

Na próxima sessão deste texto que elaboramos, faremos uma apresentação da professora nomeada aqui de Margarida e analisaremos dois episódios ocorridos nas aulas em que a sexualidade invade este espaço.



Quem é a professora que ensina educação para a sexualidade e como ela lida com as questões da sexualidade em suas aulas?

Primeiramente, apresentaremos *Margarida*. Não é nossa intenção dizer “verdades” sobre sua personalidade ou seu comportamento, mas, situar a/o leitora/o acerca de sua trajetória de vida e alguns aspectos pessoais e profissionais que a atravessaram (e atravessam) e que nos foram apresentados por ela em muitas de nossas conversas, seja na entrevista, seja nas aulas e em outros momentos em que estivemos juntas.

Margarida graduou-se em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *campus* de Jequié-BA, município onde reside atualmente e onde foi desenvolvido este estudo e atua na docência há 20 anos. Contou-me que sua inserção na disciplina Educação para a Sexualidade, no ano de 2014, ocorrera devido a uma necessidade da unidade escolar. Na ocasião, a professora que ministrava a disciplina anteriormente havia sido deslocada para coordenar um programa do governo do estado da Bahia que acontecia em parceria com os municípios – o *Mais Educação*¹. Margarida disse que nunca havia se interessado pela disciplina e que não possuía formação específica para o trabalho com as temáticas da sexualidade. Entretanto, acabou por lembrar-se

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Informação obtida no site do Ministério da Educação. Acesso pelo link <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>



mais tarde que havia participado da formação oferecida pelo município de Jequié em parceria com a ONG GAPA-BA², quando da implantação da disciplina no ano de 2005. Naquela época, Margarida fazia parte de um projeto com temas relativos à sexualidade, desenvolvido em uma escola pública estadual, onde também leciona até hoje. A disciplina Educação para a Sexualidade ainda não havia se implantado e, ao longo de sua década de existência, completada no ano de 2015, Margarida só veio a lecioná-la no ano de 2014, no qual este estudo foi desenvolvido.

Na escola estadual, Margarida, juntamente com outra professora, desenvolvia um projeto, no qual algumas questões acerca da sexualidade eram discutidas em uma disciplina chamada Projeto Experimental de Ciências (PEC). Por este motivo é que se justificava sua participação na formação oferecida pela ONG em Salvador às professoras do município que trabalhariam com a nova disciplina. Sobre a sua participação na formação oferecida pelo GAPA, Margarida esclarece que:

[...] Dentro da disciplina Projeto Experimental de Ciências, eu trabalhava educação para a sexualidade no 8º e no 9º ano [...] Na escola tinha um projeto chamado Renascer que era um projeto ligado à educação para a sexualidade [...] esse projeto foi convidado a se apresentar no GAPA [...] a gente abordava a sexualidade [...] Nós fomos com dois alunos, além de uma enfermeira

² Grupo de Apoio à Prevenção à Aids.



do centro ali no Mandacaru³ [...] Nós fomos representando o projeto pelo município de Jequié, apesar de ser uma escola do Estado, entendeu?(Trecho retirado da entrevista realizada com Margarida em 27/01/2015).

Margarida então esteve presente nos dois primeiros anos da formação oferecida pelo GAPA Salvador-BA (2005 e 2006), mas, apesar disso, nunca havia atuado na regência da disciplina Educação para a Sexualidade.

[...] eu já trabalhei, mas foi no Estado, trabalhei como tema transversal em uma disciplina chamada PEC, Projeto Experimental de Ciências [...] Eu nunca tinha trabalhado com essa disciplina, mas, devido à demanda esse ano eu peguei essa disciplina [...] Como eu já tinha experiência anterior eu aceitei o desafio, porque mesmo estando **dentro da área da Biologia**, né, da formação, educação para a sexualidade é um desafio não é? [...] pra mim é um desafio, pra mim é novidade [...] Esse ano foi um novo desafio (Margarida, entrevista realizada em 27/01/2015).

Em outras de nossas conversas, Margarida deu indícios de que sua presença à frente da disciplina ocorreu por não haver na unidade escolar outra/o professora/or que se dispusesse para assumir o trabalho com o componente curricular e, como ela pertencia ao quadro de “Ciências”, ela seria a pessoa “adequada” para ministrar a disciplina, já que ninguém das

³ Mandacaru é um dos bairros da cidade de Jequié. A professora mencionou o bairro para explicar que falava sobre o Centro de Referência DST/AIDS, que está ali localizado.



outras áreas havia demonstrado interesse. Percebe-se nessa ideia um discurso pedagógico explícito de que as professoras de Ciências e Biologia são as mais “adequadas” para trabalhar com a disciplina.

Em desacordo com Margarida e nos aproximando do que pensam Quirino e 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 podem 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.

A seguir apresentaremos e discutiremos dois episódios que nos auxiliam a entender os olhares da professora sobre as questões da sexualidade.

Episódio I – Ah, professora, viu um passarinho verde foi?

Trazemos aqui uma cena ocorrida durante uma das aulas que diz um pouco acerca de como a professora lida com



algumas questões relativas à sua própria sexualidade e nos ajuda nessa tentativa de falar-lhes um pouco mais sobre ela.

A aula do 9º ano vai transcorrendo de forma muito tranquila. Margarida inicia a discussão da atividade referente a um filme que fora exibido nas aulas anteriores. Durante a discussão, Margarida tem dúvidas ao escrever uma palavra na lousa e pede auxílio às/aos alunas/os. Margarida pede desculpas por estar aérea e justifica-se dizendo que isso se deve ao fato de ter acabado de chegar de um final de semana maravilhoso. A declaração da professora leva as/os alunas/os a vibrar e um “hummmm” bem caloroso soa pela sala. Diante destes acontecimentos uma aluna diz à professora que ela está muito distraída. Ela sorri e afirma que está leve, e talvez esteja distraída mesmo. A aluna então a pergunta: “êh professora, viu passarinho verde foi?”. As/os colegas riem. Outra menina pergunta se Margarida está namorando. Margarida fica sem jeito, vira-se e olha para mim que estou sentada ao lado da garota e depois responde dizendo: “e precisa tá namorando pra estar bem é?” “Vocês só pensam ‘naquilo’ né?”. O clima é de total descontração entre as/os meninas/os que riem bastante. Depois da brincadeira, Margarida passa a explicar que sua “leveza” e “distração” nada tinham a ver com o que a aluna “estava pensando”, na verdade seu final de semana havia sido muito bom, pois havia passado os dias em um sítio com a mãe, as tias e tios e alguns primos: “eu estava com minha família em um fim de semana maravilhoso com todos os meus primos de Salvador [...] para o aniversário de 80 anos de minha tia, é por isso que tô assim! Agora vocês só pensam em namorar”. Não satisfeita, a aluna continua e a interroga: “e esses primos



professora?”. Margarida neste momento, visivelmente desconcertada, diz a aluna que não é preciso estar namorando para estar bem e que seu sentimento de bem-estar estava relacionado ao fato de ter, segundo ela, passado um final de semana “maravilhoso com a família”. Assim, encerra o assunto em meio a risos das/os alunas/os que parecem insinuar que não foram convencidas/os por ela (Cena extraída do diário de campo do 9º ano).

O foco neste episódio centraliza-se no diálogo entre Margarida e a aluna. Percebemos como Margarida, à medida que vai sendo alvo das perguntas de sua aluna acerca de sua sexualidade, ao sugerir que a sua distração esteja atrelada a um suposto “passarinho verde”, tenta escapar das insinuações da adolescente e talvez da exposição gerada por ela diante de toda turma. Margarida “foge”! Justifica-se feliz por estar entre familiares e, além disso, afirma que não precisa estar namorando para ficar “bem”. O posicionamento da professora ao tentar deslocar o foco da conversa, que pairava agora sobre a sua vida pessoal, afastando qualquer suposição a respeito da vivência de sua sexualidade, denuncia algumas questões acerca de como ela lida com essas questões. Talvez tenhamos aprendido que nós, docentes, não podemos ver “o passarinho verde”.

Outro aspecto interessante neste episódio é a ideia que a sexualidade da professora (das professoras) deve ficar *fora* da sala de aula. Margarida ao fugir do assunto e demonstrar constrangimento diante das perguntas da aluna, nos fornece algumas pistas de que, para ela, não é tranquilo falar sobre determinados assuntos que envolvem *sua* sexualidade.



Schwengber (2008) nos fala que “cada uma de nós traz marcas que foram tecidas nas tramas da vida, em tempos e espaços determinados, as quais foram compondo um corpo que carrega sua historicidade” (SCHWENGBER, 2008, p. 74), como já nos disse Louro (1997). Assim, a partir da indagação a qual se faz: “*Professora, cadê seu corpo?*”, Schwengber (2008) amplia essa discussão para problematizar a ausência do corpo da professora na sala de aula por meio da análise dos depoimentos de alunas-pedagogas em um estudo realizado com uma disciplina intitulada Linguagem Corporal, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Refletindo sobre as questões trazidas por Schwengber (2008), penso que é preciso questionarmos como e com quem aprendemos a “olhar” para nossos corpos e nossa sexualidade e de que modo esse aprendizado nos imprimiu as marcas que carregamos. A partir daí podemos pensar de que formas a construção dessas “marcas” em Margarida dizem a respeito do olhar que ela construiu sobre a sexualidade e suas questões ao longo da vida, e como essas “marcas” constituem e marcam também os corpos de suas alunas e seus alunos, afinal “desconfiamos” da possibilidade de neutralidade nos processos que atravessam a educação escolar. A esse respeito, a autora aponta que:

Na média geral, as professoras [...] são mulheres adultas, com idade entre 30 e 55 anos [...] filhas de um tempo do qual receberam determinadas marcas corporais e cujos valores em relação ao corpo eram muito diferentes dos atuais (SCHWENGBER, 2008, p. 82).



Acreditamos na importância de problematizar a fala de Margarida que trazemos neste episódio, não no sentido de julgá-la ou imprimir qualquer “juízo de valor”, mas para refletir sobre como somos construídas, desconstruídas e reconstruídas histórica e socialmente a partir das práticas cotidianas e das vivências as quais nossos corpos são submetidos.

Percebemos como as subjetividades presentes no discurso interferem em na prática pedagógica da professora e na forma como ela lida com a sexualidade. Por vários outros momentos Margarida mostrou-se tímida. As “marcas” que Margarida traz ao longo de sua trajetória pessoal e profissional não podem ser desconsideradas e influenciam as formas como ela discute (ou evita) algumas questões acerca da sexualidade em sua sala de aula. Essas “marcas” são resultado de suas histórias de vida, valores, crenças e sentimentos. Louro (2000) nos ajuda a pensar sobre esta questão chamando-nos a atenção acerca da formação dos sujeitos como resultado de um processo plural.

Retomando os diálogos com Furlani (2007) vemos como ainda não é tranquilo falar sobre sexualidade para as educadoras. A cena nos leva também a retomar Figueiró (1996) quando a autora nos fala que a motivação para o trabalho em educação sexual deve partir das educadoras que estejam *desejosas* em fazê-lo. Analisando os pensamentos dessas autoras, refletimos sobre a inserção de Margarida na disciplina. Ao contrário do proposto por Figueiró (1996), a presença de Margarida à frente da disciplina não se deu por seu interesse em discutir as temáticas. Esse fato é confirmado quando a professora revela não ter o interesse em continuar lecionando a disciplina no ano seguinte. De fato, em conversa com Margarida



após o início do ano letivo de 2015, ela disse que não estava mais à frente do componente curricular e que, inclusive, a disciplina estava sem professora.

Episódio 2: Canalizar para o bem x canalizar para o mal

O viés religioso esteve fortemente presente no discurso da professora, o que diz muito de sua identificação como “católica apostólica romana”, como me deixou claro em um dos momentos em que conversamos. Margarida afirma que o fato de ser religiosa não a atrapalha na sua atuação na disciplina, pelo contrário, ela diz que a experiência advinda do trabalho com grupos de adolescentes na igreja só contribui para sua atuação no componente curricular:

No meu caso eu procuro agregar meu conhecimento, vamos dizer assim, dentro da área, dentro da Biologia mais a experiência de educadora e social [...] eu me sinto à vontade porque eu também trabalho dentro de minha religião católica, eu trabalho com jovens e **a gente ouve o depoimento dos jovens, problemas né, que muitas vezes estão dentro da família e que isso o jovem leva consigo e leva pra sociedade, leva pra escola e a gente tenta trabalhar.** Então dentro da escola também não é diferente, a gente ouve muita coisa, então eu me sinto confortável em querer colaborar com esses jovens [...] (Margarida em entrevista realizada em 27/01/2015).

Entretanto, o que percebemos tanto nos depoimentos proferidos na entrevista, quanto nas observações anteriores



realizadas durante as aulas é que a influência da crença religiosa traz dificuldades para a condução de alguns temas. Percebemos um discurso pautado em princípios cristãos de valorização de uma sexualidade que deve ser regida por determinadas normas e que fixa suas preocupações na manutenção da saúde do corpo.

Expressões do tipo “canalizar para o *bem*” ou “canalizar para o *mal*” demarcam o que para ela se espera que sejam atitudes de adolescentes responsáveis. Nesse sentido, a homossexualidade, por exemplo, é vista como uma das maneiras que as/os adolescentes encontram para fugir de seus dilemas, acabando por canalizar suas angústias para o “mal”:

[...] eles vivem os conflitos e não sabem digerir isso... aí uma forma deles desabafarem é a fuga... e canaliza assim, muitas vezes para o alcoolismo, as drogas, **a prostituição, o homossexualismo**, entendeu... não que o **homossexualismo** seja uma coisa ruim, mas muitas vezes eles se deixam usar para obter o dinheiro fácil, começam a se **prostituir com homens e com mulheres pra poder ter o dinheiro fácil**. Eles querem ostentar, eles querem manter uma posição que eles não têm condição, às vezes não aceitam a condição social não é, eles não querem aceitar (Entrevista realizada com Margarida em 30/01/2015).

Nesta fala da professora há um discurso que separa o “certo” do “errado”, o que “pode” do que “não pode” ou “não deve” ser feito pelas/os jovens em uma visão preconceituosa. A prostituição e homossexualidade são associadas e vistas como “mal”, um caminho errado que deve ser evitado. Margarida 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.

A homossexualidade para Margarida além de assumir esse lugar de desvio, está relacionada à prostituição, pensamento que é denunciado quando ela afirma que a pessoa homossexual é alguém que “se deixa usar para obter o dinheiro fácil”, como se a pessoa não pudesse ser profissional do sexo, por exemplo. Ou então, Margarida 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. 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). Consequentemente, se existe o que é “anormal”, existem também aquelas e aqueles que são compreendidos como “normais”, claramente as/os que parecem se adequar ao “perfil do dominante”, como dito por Welzer-Lang (2001).

Acreditamos que as/os educadoras/es sexuais podem reconhecer e valorizar as diferenças, desnaturalizando os estereótipos e questionando desigualdades, combatendo



preconceitos, discriminações, homofobia e outras formas de violência, em prol de uma vida mais feliz para as pessoas.

Em oposição ao que pensa ser o “canalizar para o mal”, Margarida afirma que as/os adolescentes que conseguem “digerir seus conflitos” 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 carrinho. 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 (Margarida em entrevista realizada em 30/01/2015, 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 Margarida 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 “trabalhador” (e cabe uma reflexão acerca dos “tipos” de trabalho que são pensados por ela como possibilidades para as/ estudantes no futuro) ao mesmo tempo em que a/o jovem deve se afastar de atitudes e escolhas que configuram o “canalizar para o *mal*”, como a prostituição e o “*homossexualismo*”.

Síntese provisória

Em linhas gerais, para a professora Margarida, estar na disciplina Educação para a Sexualidade não foi uma escolha. Sua permanência no componente curricular ocorreu apenas durante o ano de 2014, período em que esta pesquisa foi realizada. No início do ano letivo de 2015 a professora nos informou não estar mais ministrando o componente curricular. Talvez a formação em Biologia tenha influenciado o entendimento de Margarida 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 reger 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, de preferência no matrimônio. Diante disso, entendemos a importância de problematizarmos esses discursos a fim de que



possamos desconstruir normas que ainda nos perseguem e, muitas vezes, respingam no trabalho docente.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na Educação Sexual em uma escola**. 226 f. (Dissertação de Mestrado), Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- AZEVEDO, Suse Mayre. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 144 f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, 1996.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever... Educação, **Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, mar. 2012.

SCHWENGBER, Maria Simone Viane. Professora, cadê seu corpo? *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 83-92.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 9, p. 460-482, 2001.



CULTURAS JUVENIS CONTEMPORÂNEAS: PRODUÇÕES SOBRE O TEMA

Juliana Ribeiro de Vargas

Por isso cuidado meu bem

Há perigo na esquina

Eles venceram e o sinal

Está fechado prá nós

Que somos jovens...

(Como nossos pais, Elis Regina-1976)¹

Valho-me do excerto da canção *Como nossos pais* com o objetivo de problematizar a condição juvenidades de nosso país, na atualidade. Apesar do acesso aos bens de consumo, sejam esses materiais ou culturais, estar mais facilitado atuais em razão de uma maior estabilidade econômica de nosso país e da ampliação do acesso às tecnologias de informação; em muitas situações os jovens e as jovens brasileiros ainda encontram o “sinal fechado”, tal como a sociedade vivenciava, no período em que a canção foi composta, em razão de restrições impostas

¹ Música presente no LP "Falso Brillhante" de Elis Regina lançado em 1976.



pelo Regime Militar². No referido período, os maiores perigos aos quais os/as jovens estavam expostos, eram representados pelas ações governamentais contra às atitudes consideradas pelo governo como subversivas. Entretanto, na atualidade, a ausência dos direitos básicos de sobrevivência em sociedade (acesso à habitação, saúde, escolarização), o desemprego, as violências do cotidiano – nas suas mais diversas formas de manifestação – entre outras tantas situações poderiam ser consideradas *situações perigo* às quais a juventude está exposta. Logo, mesmo após mais de três décadas da composição da canção, nossos moços e moças precisam seguir atentos uma vez que continua havendo “perigo a cada esquina”.

Apresento, neste texto, conceituações acerca da temática juventude relacionando-a, principalmente com o campo da Educação. Para tanto, busco aporte na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, nos Estudos sobre Juventude e ainda, em discursos legais, os quais são utilizados como demarcadores de políticas sociais para esta população. Assim como Carles Feixa (1999), faço uso da expressão *juventudes* a fim de assinalar a heterogeneidade que o termo, na contemporaneidade, acaba por assumir. A mudança na descrição – de juventude para o seu plural – abrange também a transformação nas “formas de olhar”. Desta forma, as manifestações de determinados grupos de sujeitos consideradas como não relevantes ou inadequadas à vida em sociedade sob determinadas perspectivas analíticas, sejam compreendidas, a

² A Ditadura Militar iniciou no Brasil com o Golpe Militar, em março de 1964, com a suposta ameaça comunista ao Brasil e prolongou-se até 1985. Foram restritos o exercício da cidadania e houve repressão aos movimentos de oposição aos atos do governo.



partir do conceito de juventudes, como expressões identitárias de grupos associados à cultura juvenil.

Mais que uma palavra

Segundo Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) distintos modos de ser jovem constituem-se em relação a categorias outras, tais como idade, classe social, gênero e, desta forma, a juventude não poderia, como conceito, resumir-se em apenas *uma palavra*. De modo semelhante, estudos como os de Feixa (1999), Elisabete Garbin (2009), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), entre outros/as, distanciam-se das classificações etárias e descrições biológicas na contextualização da categoria juventude. Contudo, na atualidade, certas características tais como beleza, espontaneidade, vitalidade e versatilidade acabam por ser naturalmente associadas à condição juvenil e são exaltadas por diversos discursos circulantes em nossa sociedade, a exemplo do discurso midiático e do discurso médico.

Conforme ilustra Beatriz Sarlo (2004, p.36) “a juventude não é uma idade, e sim uma estética da vida cotidiana” Logo, na atualidade, podemos encontrar em nossa sociedade, jovens de doze, vinte ou quarenta anos de idade. Para Dayrell e demais autores (2012), a juventude pode ser considerada uma categoria dinâmica, atravessada pelas mudanças e transformações que ocorrem ao longo da história nas diversas sociedades. O referido autor compreende também que tal categoria é marcada pela diversidade, expressa nas diferenças sociais e culturais que constituem as posturas dos sujeitos compreendidos como jovens. Desta forma, compreende-se a “não mais presa a



critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Mesmo que determinados discursos não relacionem diretamente as juventudes à idade cronológica dos sujeitos, é preciso referir que dentre os discursos legais tal marcador acaba por ser utilizado como um delimitador que categoriza aqueles e aquelas que seriam jovens. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são considerados adolescentes aqueles e aquelas que têm entre 12 anos completos e 18 anos. Já as declarações organizadas pelas Nações Unidas compreendem os sujeitos entre 14 e 25 anos como jovens e descrevem, também, a adolescência como a etapa localizada entre os 14 e os 18 anos. A delimitação da categoria juventude utilizada, por exemplo, pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS), nos programas e ações promovidos pela Secretaria Municipal de Juventude (SMJ) do mesmo município aproximam-se da apontada pelas Nações Unidas, uma vez que para a SMJ, a população com idades entre 15 e 29 anos é descrita como jovem.

Segundo Philippe Ariès (1981), até o século XVIII a infância e a juventude eram entendidas como uma única etapa da vida, uma vez que as descrições entre os sujeitos de diferentes idades, por vezes, não diferiam. Assim, sujeitos de diferentes idades eram descritos como “crianças fortes e virtuosas” (ARIÈS, 1981, p. 42), fato corroborado pelos estudos de Claudia Pereira e demais autores (2009), os quais afirmam que em épocas anteriores ao início do século XX, o período da vida humana entre o final da infância e a idade adulta tão pouco chegava a ser denominado como uma fase determinada da vida.



Em suas palavras: “A adolescência, simplesmente, não existia, não havia uma fase de transição, mas, ao contrário, uma ruptura causada, primeiro, pela maturidade sexual, depois pela independência com relação à família, e, mais tarde, pelo casamento” (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 6).

O início do século XX é apontado por Ariès (1981) como o momento no qual a noção de juventude passa a ser compreendida, em específico para as sociedades ocidentais, próxima das caracterizações que, na atualidade, utilizamos para descrevê-la. O término da Primeira Guerra Mundial, em 1914, é pontuado pelo autor como uma das condições de possibilidade para a organização de tal noção, pois a consciência de juventude tornou-se um fenômeno mais geral após o final do conflito, em que “os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda”. Assim, a adolescência, período da vida inexistente até então, passa a ser a “[...] idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo” (ARIÈS, 1981, p. 47).

A obra *Adolescence: It's Psychology and it's relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* de autoria Granville Stanley Hall, publicada em 1904, é pontuada por Feixa (2004) como o primeiro tratado sobre a faixa etária que hoje denominamos como juventude contemporânea. Na referida obra, o termo utilizado é adolescência, a qual é compreendida pela faixa etária entre 13 e 25 anos. Tal etapa da vida é caracterizada como um período de grande agitação no qual os sujeitos não necessitariam comportarem-se como adultos, uma vez que seus instintos os encaminhariam para as posturas de agitação (FEIXA, 2004).



Culturas juvenis

Feixa (1999) associa o termo cultura juvenil ao modo como as experiências sociais dos/as jovens são expressas frente à construção/ articulação de estilos de vida diferentes, observando que tais estilos são produzidos nos espaços de tempo livre ou nos “intercístios” da vida dos mesmos. Ao observar os jovens na atualidade é possível perceber, dentre tantas características, a habilidade para a realização de múltiplas ações em um mesmo espaço de tempo. Deste modo, atos como trocar mensagens, conversar com colegas, realizar os exercícios de determinada disciplina e ainda ouvir música no celular pelo fone de ouvido (burlando muitas vezes o olhar do professor) tornam-se atividades características e comumente realizáveis para os estudantes dos tempos atuais. Sobre o tema, pontua Garbin (2009, p. 33):

É uma camada juvenil que tecla ao mesmo tempo em que troca e-mails, navega em sites, posta fotos em outros, assiste televisão [com o controle remoto à mão], ouve música [...] num MP3/4/5/6/ player, num celular, num Palm top, ou num aparelho de som convencional e comenta o que assiste e ouve, o que tecla, troca de canais a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons, dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar [...]

É interessante perceber a relação destacada por Feixa (1999) entre as culturas juvenis e as ações dos sujeitos masculinos. Segundo o autor, as manifestações de tais culturas



têm sido associadas em muitas sociedades, como fenômenos protagonizados, em sua maior parte, por sujeitos masculinos. Uma das condições para tanto, apontada pelo autor, está na relação dos homens e mulheres jovens e a busca pela emancipação da família de origem, assim como o desejo de constituição de uma identidade própria. Para muitas mulheres tal fase da vida resumir-se-ia na alteração de uma dependência familiar (de sua família de origem) para outra dependência representada pelas figuras do marido/companheiro e dos filhos. A reclusão das mulheres e das jovens ao espaço doméstico e, por conseguinte, seu afastamento do cotidiano das ruas, espaços de manifestações das culturas juvenis, é pontuada também pelo autor como condição de possibilidade para suas afirmações. Assim, ao ficarem reclusas no âmbito doméstico, “[não presentes] nas associações juvenis, na música rock, nas atividades de lazer e no radicalismo político, as mulheres parecem ter sido invisibilizadas” (FEIXA, 1999, p. 90).

No entanto, tal ideia é problematizada pelo próprio autor, quando apresenta as argumentações de Jenny Garber y Angela McRobbie (1983), as quais relacionam tal invisibilidade à produção de um estereótipo cultural fomentado por pesquisas organizadas unicamente por cientistas masculinos, ou ainda, à produção de análises a partir das informações fornecidas pelos homens. Desta forma, seria a ausência de mulheres nas universidades e nos centros de investigação a condição de (im)possibilidade de análises acerca das manifestações femininas nos termos das culturas juvenis. Também para Wivian Weller (2005), muitas análises acerca da temática juventude acabam por constituí-la como categoria homogênea no que tange às questões de gênero, ou seja, sem distinção entre



os jovens e as jovens. A autora também aponta a escassa produção acadêmica sobre o tema com uma das condições de possibilidade para tanto.

Autores também descrevem a juventude como um tempo de “moratória”, espaço no qual os indivíduos, por ainda não terem alcançado a vida adulta e as responsabilidades que advém com a mesma, poderiam dispô-lo como “[...] um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil” (DAYRELL, 2003, p. 41). Pode-se também depreender que o discurso publicitário fomenta a identificação dos jovens como sujeitos que devem aproveitar ao máximo esta etapa da vida, independentemente da classe social, desfrutando assim de todos os prazeres que lhe são proporcionados. A partir de tal discursividade, os jovens identificar-se-iam com ideal publicitário do jovem “hedonista, belo, livre e sensual”, o que também aproxima a compreensão da juventude como um tempo de moratória, de múltiplas experimentações, inclusive as afetivas (KHEL, 2004, p. 93).

Segundo Dayrell (2003), as possibilidades econômicas de determinados grupos sociais poderiam garantir aos seus jovens o adiamento de situações como a inserção no mercado de trabalho ou ainda, a constituição de uma família, as quais são entendidas como balizadoras para a entrada no mundo adulto. Assim, os jovens das classes médias e altas teriam, supostamente, um tempo maior em relação às classes populares para “aproveitarem” a juventude sem as preocupações com o “mundo adulto”, a exemplo das preocupações financeiras para o subsídio da própria existência. Andrade e Meyer (2014),



pontuam ainda que as diferenças de gênero podem ser vistas como marcadores para a inserção dos jovens e das jovens no mundo adulto e término de uma chamada “moratória” juvenil. Segundo as autoras, os jovens afirmam que

sair da juventude acarreta ter responsabilidades de outra ordem, ter um novo lar, marido e filhos, [ou seja], experiências bastante específicas de cada gênero, relacionadas ao mundo afetivo, ao trabalho, à inserção social etc (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 92).

Para as mulheres, a maternidade poderia representar a inserção no chamado “mundo adulto” e de suas as consequentes responsabilidades, fato que não parece consumir-se de igual modo quando os jovens tornam-se pais. No entanto, conforme as autoras, tal dimensão podem ser problematizadas frente as diferentes realidades dos grupos sociais. Logo, será possível encontrar, jovens mães nas periferias urbanas que valem-se de aspectos da “moratória juvenil” e, acabam realizar práticas de entretenimento (como sair à noite) porque sentem-se jovens e “querem aproveitar a vida”, (ao menos, enquanto o bebê dorme). Porém, é preciso enfatizar que a maternidade, principalmente nas classes populares, é desencadeadora de determinadas ações nas vidas das jovens, como o abandono dos estudos para a dedicação ao lar e ao trabalho. E, ainda “[...] parece ‘normal’ que abandonem os estudos para cuidar dos filhos e que assumam uma tripla jornada ao retornar à EJA: trabalho, escola e filhos” (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 98).



Encerrando para pensar

É interessante enfatizar que a dimensão cultural é apresentada por Dayrell (2007) como espaço de constituição das identidades juvenis, através das práticas, dos símbolos e dos rituais compartilhados entre os pares e muitas vezes, visibilizados nos próprios corpos dos jovens, a exemplo das tatuagens e *piercings* que os mesmos ostentam. Contudo, o lugar social que é ocupado pelos sujeitos jovens apresenta-se como uma dimensão importante para a organização dos seus modos de ser e de viver, de acordo com referido autor. Desta forma, é possível pensar que os jovens de camadas populares, enfrentam

[...] desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil (DAYRELL, 2007, p. 18).

Encontramos, na contemporaneidade, juventudes que constroem seus saberes em lugares diversificados: nas ruas, nas mídias, nas redes sociais, entre outros. Ou seja, os saberes constituídos pelos jovens, em especial, por aqueles que estão situadas em espaços urbanos, não ocorre somente na família ou na escola, embora essas instituições, “modernamente”, tenham a finalidade de vigiar e ordenar a construção de saberes, tal como afirma Alex Fraga (2000, p. 63): “A escola e a família seriam instituições destinadas a encerrar os corpos jovens em uma atmosfera de bons princípios, longe da poluição ‘moral’ das ruas



[...]. Entretanto, a juventude contemporânea há muito já pulou o muro dessa ‘casa de máquinas’”

Utilizando a metáfora de Bill Green e Chris Bigum (1995), penso que seja necessário conhecer mais profundamente as posturas apresentada pelos/as jovens na contemporaneidade, uma vez que são percebidos, muitas vezes, como “alienígenas”, em razão de seus comportamentos diferenciados. Saibamos nós professores e pesquisadores, apoiados nas teorizações produzidas e na nossa sensibilidade, produzir nas instituições escolares práticas educativas que se aproximem das juventudes contemporâneas, compreendendo-as em sua singularidade e potencialidade. Desta forma, acredito que a realização de estudos que transitem pelos diversificados espaços nos quais os/as jovens constituem seus saberes, venham a contribuir para conhecimento das posturas e posicionamentos destes sujeitos e, por conseguinte, para organização de diferenciadas práticas pedagógicas para os/as mesmos/as.

Referências

ANDRADE, Sandra; MEYER, Dagmar. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 85-99, 2014. Edição Especial.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007.



DAYRELL, Juarez; CARVALHO, Levindo; GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil** - direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.157-171.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, banda y tribos**: antropologia de la juventude. Barcelona: Ariel, 1999.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude *In*: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA, Carles; GONZALES, Yanko. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p. 257-327.

FRAGA, Alex, Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARBER, Jenny; McROBBIE, Angela. "Girls and Subculturales" *In*: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (Eds.). **Resistance through rituals**: – youth subcultures post war Britain, Birmingham: University of Birmingham, Londres Hutchinson, 1983. p. 209-221.

GARBIN, Elisabete M. Conectados por um fio: Alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *In*: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Brasília, 2009.

GREEN, Bill; BIGUM, Cris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

KEHL, Mari R. A Juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89 -114.



MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo: La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, Mario (Ed). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Ed. Biblos, 1996. p. 13-30.

PEREIRA, Cláudia; ROCHA, Everardo; PEREIRA, Miguel. Tempos de juventude: ontem e hoje, as representações do jovem na publicidade e no cinema. ALCEU. **Revista de Comunicação, Cultura e Política**, Departamento de Comunicação Social PUCRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n.19, p. 5-15, jul./dez. 2009.

SARLO, Betriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRGS, 2004.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2005.



SEXTING, SEXCASTING, REVENGE PORN E NUDES: COMO A ESCOLA PODE ATUAR NAS DISCUSSÕES DESSAS PRÁTICAS?

Suzana da Conceição de Barros
Paula Regina Costa Ribeiro

Caso 1: Uma menina tira fotos com o celular, na frente do espelho, vestindo apenas uma calcinha. Logo após, ela envia a foto para o namorado.

Caso 2: Um casal de namorados termina o namoro e logo após, o menino compartilha em todos os seus grupos do WhatsApp fotos íntimas da ex-namorada.

Caso 3: Dois adolescentes menores de 18 anos gravam vídeos de relação sexual, e acabam enviando para alguns de seus conhecidos através da internet.

Início esse texto trazendo alguns casos que narram algumas práticas, vinculadas à sexualidade, que vêm se disseminando em nossa sociedade, intituladas respectivamente como: *nude/nudes*, *revengeporn* e *sexcasting*.

Nesse sentido, o primeiro caso descrito descreve o episódio de uma prática que está se viralizando na internet, chamada de *nude* ou *nudes*. Essa prática tornou-se popular no ano de 2015, quando a expressão “manda *nudes*” viralizou na internet; e a mesma pode ser descrita como um tipo de exposição da intimidade, que consiste na produção e envio de *selfies* de partes ou de todo o corpo, nu ou seminú, através das tecnologias digitais. O envio de *nude/nudes* ocorre



principalmente através de aplicativos e sites de redes sociais que possibilitam conversas reservadas de um sujeito com outro (PRIMO; LUPINACCI; VALIATI; BARROS, 2015).

O segundo caso conta uma situação relacionada à vingança pornográfica (*revengeporn*). A mesma está vinculada ao envio ou postagem de fotos/vídeos de conotação sexual e sensual de alguém, sem sua autorização, com objetivo de atingir – ou seja, se vingar desse sujeito. Geralmente os casos de vingança pornográfica ocorrem depois do fim do relacionamento, atingindo principalmente meninas e mulheres. Salter e Crofts (2015) discutem que a maioria dos materiais íntimos, sejam eles vídeos ou fotos, são produzidos com consentimento das vítimas. A postagem/publicação do material é que não é realizada em comum acordo entre os/as parceiros/as.

E o último caso descreve uma cena relacionada ao *sexcasting* que, segundo Fernández, consiste na “criação e o envio de vídeos de conteúdo sexual, seja ele sugestivo ou explícito, via internet” (2013, p. 73). Ou seja, essa prática está envolvida com a produção e compartilhamento de vídeos que mostram momentos de intimidade entre alguns sujeitos.

Todas essas práticas de exposição da sexualidade, através das tecnologias digitais com aparato da internet, podem ser compreendidas como algumas modalidades da prática do *sexting*. Esse termo surge através da junção de duas expressões em inglês *sex*, que em português significa sexo e *texting* que seria traduzido para mensagem. Assim, o *sexting* pode ser compreendido como a produção e o envio/postagem/compartilhamento de mensagens/fotos/vídeos de conotação sensual, sexual e erótico, através das tecnologias digitais (*smartphone*, *tablets*, computadores, entre outros), para



um sujeito específico (namorados/as, ficantes, paqueras, amigos/as, etc.), ou para uma multidão quando, por exemplo, compartilhados em sites de redes sociais – como o *Facebook*, *Twitter*, etc. (SAFERNET BRASIL, 2012).

Consideramos o *sexting* como uma forma de vivenciar, sentir e expressar a sexualidade, já que o envio das fotos (*nudes*) e vídeos de conotação sexual, sensual e erótico, muitas vezes é realizado com o intuito de conquistar/seduzir os/as parceiros/as. No entanto, entendemos que quando as fotos e vídeos são compartilhados com uma multidão de sujeitos (divulgado em sites de redes sociais, transmitidos ao vivo através de webcam, etc.), existe uma vontade de aparecer, de adquirir notoriedade, de ser reconhecido, ou seja, de tornar-se uma celebridade. Para Bauman, tornar-se uma celebridade hoje é algo almejado por muitos. Ser famoso “não significa nada mais (mas também nada menos!), do que aparecer nas primeiras páginas de milhares e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado e, portanto, presumivelmente desejado por muitos [...]” (BAUMAN, 2008, p. 21).

O termo *sexting* não é designado apenas para os sujeitos que compartilham seus próprios materiais, mas também é um praticante de *sexting* quem envia o material alheio. “O termo também está sendo usado em outros casos, além da transmissão por seu autor via celular. Por exemplo, quando a imagem chega ao telefone de outras pessoas e estas por sua vez, as reenviam, essas pessoas também estariam praticando *sexting*” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 73). Dessa forma, todos/as que compartilham mensagens, fotos e vídeos de conotação sexual, mesmo que seja um material que foi recebido de terceiros/as, pode ser considerado/a um/uma praticante de *sexting*.



É importante salientar que o *sexting* é uma prática que vem sendo realizada por sujeitos de diversas faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos e idosos), em escala mundial, e que parece ter chegado para ficar. Assim, para Fernández parece que o *sexting* incorporou-se “com certo grau de normalidade ao repertório de possíveis práticas em torno do erotismo e da sexualidade, tanto por parte dos adolescentes, como de pessoas adultas, dentro ou fora do relacionamento do casal” (2013, p. 72). Assim, se chega a conclusão sobre três aspectos relacionados ao *sexting*: “não é novo, é global e não se trata de uma moda passageira” (FERNÁNDEZ, 2013, p. 72).

No Brasil isso não é diferente, e alguns dados produzidos pela ONG Safernet Brasil¹, mostram que o número de casos de *sexting* vem aumentando vertiginosamente nos últimos anos, como podemos evidenciar a seguir.

Segundo os dados apresentados no site da Safernet Brasil (no canal *helpline*), em 2012 foram atendidos 8 indivíduos, sendo 4 do gênero feminino e 4 do gênero masculino; nesse ano ainda não ocorriam distinções de gêneros quanto ao número de atendimentos. Em 2013, foram prestados 31 atendimentos, sendo que 26 foram realizados a pessoas do gênero feminino e 5 para pessoas do gênero masculino. O número de atendimentos relacionado aos *sexting* aumenta ainda mais em 2014, totalizando 77 pedidos de ajuda; desses, 68 foram para pessoas do gênero feminino. Já em 2015, foram

¹ A Safernet Brasil é uma ONG dedicada denunciar, prestar ajuda e orientar pessoas que estão passando por problemas cibernético (aliciamento sexual infantil, *ciberbullyng*, conteúdos impróprios e violentos, encontros virtuais, problemas com compras, *sexting*, entre outros). O atendimento é realizado por psicólogos/as através de chats e de e-mails.



realizados 84 pedidos de ajuda/orientação: 65 foram feitos por pessoas do gênero feminino e 19 do gênero masculino (SAFERNET BRASIL, 2016).

Os dados apontam o número de atendimentos prestado apenas através dos *chats*, ou seja, eles não trazem dados sobre a quantidade de pessoas que são atendidas via e-mail. Segundo o canal da Safernet Brasil, já foram atendidas um total de 515 pessoas que precisavam de alguma ajuda/orientação referente ao *sexting*. Thiago Alves, baseado nos dados da Safernet, afirma:

o vazamento de imagens íntimas atinge principalmente mulheres, que representam 81% dos casos denunciados. A cada quatro vítimas, uma delas é menor de idade: o perfil com maior número de casos de vazamento de fotos é entre 13 e 15 anos (ALVES, 2016, s/p.).

Nesse viés, ao mesmo tempo em que o *sexting* pode ser considerado uma estratégia de sedução, que proporciona visibilidade aos seus praticantes, ele é também uma prática que vem sendo motivo de preocupação para alguns sujeitos e instâncias sociais (pais, delegados, escolas, ONGs, conselhos tutelares, etc.), pois essa visibilização da sexualidade através das tecnologias digitais vem acarretando alguns “problemas”, principalmente no âmbito jurídico, social e emocional.

A prática do *sexting* vem se tornando uma preocupação no âmbito judicial (delegacias, juízes, promotores, etc.), pois ela vem contribuindo para o aumento de materiais sexuais que circulam na rede – o que facilita o acesso a imagens pornográficas, especialmente de crianças e adolescentes, para pedófilos/as e abusadores/as. Além disso, a prática do *sexting*



aumenta o número de casos de *revengeporn*, tornando a vingança pornográfica um modo de violência. Além disso, cria-se a necessidade de (re) pensar e criar novas leis para assegurar que a intimidade dos sujeitos não seja exposta sem o seu consentimento, bem como para punir quem vem se utilizando do *sexting* para chantagear e expor a vida alheia.

O *sexting* também causa alguns problemas sociais, já que mobiliza as diversas instâncias sociais (escola, ONGs, delegacias, etc.) a pensar e discutir formas de abordar esse tema com os diversos sujeitos de nossa sociedade. Além disso, a prática do *sexting* tem possibilitado um aumento nos casos de violência contra mulher, pois as fotos e os vídeos muitas vezes são postados na internet como forma de humilhar e rechaçar as meninas e mulheres. Dessa forma, essa prática também vem causando alguns problemas emocionais na vida dos sujeitos que o praticam, principalmente em meninas e mulheres – pois depois que os materiais de conotação sexual vazam na internet, elas costumam sofrer algumas consequências: muitas vezes são xingadas, humilhadas, apontadas e punidas na rua. Como suas imagens acabam expostas em diversos sites, muitas vezes elas precisam mudar sua aparência, não sair de casa e, em alguns casos, algumas ainda precisam sair da cidade onde moram. Isso faz com que algumas meninas entrem em depressão e cometam até mesmo suicídio.

Sendo assim, podemos evidenciar que o *sexting* vem trazendo algumas reconfigurações no campo da sexualidade e trazendo implicações para a sociedade. A escola, enquanto uma instituição social acaba envolvida e recebendo algumas demandas relacionadas à prática do *sexting*.



Mas, afinal, o que a escola tem a ver com o *sexting*?

Algumas pesquisas, como a realizada por Barros, Ribeiro e Quadrado (2015), mostram que a escola acaba envolvida com os casos relacionados à prática do *sexting* basicamente de três modos: muitos vídeos e fotos íntimas são produzidas nas dependências dessa instituição - banheiros, quadras esportivas e até mesmo salas de aula tornam-se cenários para a produção desses materiais. No entanto, mesmo quando os materiais não são produzidos no interior da escola, a sua repercussão atinge a instituição. Muitas vezes é nesse local que os materiais são repassados, visualizados e comentados; ou seja, é comum que a escola seja o primeiro lugar em que as fotos e vídeos se tornem populares. Também é nessa instituição que muitas vezes começam as violências, deboches, exclusões e xingamentos a quem praticou o *sexting*. E, além disso, verifica-se que a escola é uma das instâncias que é chamada a falar sobre os casos de *sexting* quando ocorrem alguns desses casos nesta instituição. A mídia massiva (TV, rádio, jornais, etc.) procura essa instância, a fim de saber o seu posicionamento a respeito do assunto e as providências que serão tomadas.

Sendo assim, evidenciamos que a escola está diretamente relacionada com a prática do *sexting*; e, portanto, é importante que essas instituições desenvolvam trabalhos que possibilitem discussões sobre o assunto, já que ele vem se disseminando e se instaurando em nossa sociedade. Para tanto, sugerimos que a discussões em torno da prática do *sexting* não se restrinjam a debater sobre versões normativas, ditando o que deve ou não ser feito, o que é certo e o que é errado; ou seja, fazer juízo de valores. Para Deborah Britzman (2007), quando



discutimos as questões referentes à sexualidade, como o *sexting* por exemplo, a partir de um viés normalizador e autoritário, não estamos propiciando um pensamento reflexivo sobre estas questões. De acordo com a autora, “modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes” (2007, p. 86). Quando discutimos o *sexting* através de perspectivas moralistas, que instituem como adolescentes devem agir e vivenciar a sexualidade, não abrimos brechas que possibilitem aos alunos/as (re) pensar essas práticas – e apenas os/as direcionamos a responderem aquilo que se constituiu como certo socioculturalmente em nossa sexualidade. Ou seja, no caso do *sexting*, os/as alunos/as seriam direcionados a falarem que não se deve expor a sexualidade através das tecnologias digitais. “A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas” (BRITZMAN, 2007, p. 85).

Assim, é interessante que as atividades em sala de aula envolvendo o *sexting* e a sexualidade levem em consideração questões éticas, saberes, ideias e opiniões desses/as adolescentes. Isto é, que possibilitem diálogos francos, que estimulem os/as estudantes a pensarem e repensarem sobre as diversas facetas do *sexting*. Assim, compreendemos que os debates em torno do *sexting*, devem chegar próximo do que Britzman nos convida a pensar:

Para o modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do



envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (2007, p. 89).

Assim, acreditamos que as discussões relacionadas ao *sexting* devem possibilitar que os/as alunos/as reflitam sobre essa prática – todavia, mais que isso, que se criem discussões surpreendentes, desafiadoras e interessantes sobre o tema. É importante que os debates sobre *sexting* possibilitem que os/as estudantes possam pensar sobre o cuidado de si e sobre o cuidado do outro também. Para promover essas discussões, sugerimos alguns artefatos culturais que podem contribuir para estimular a todos/as a pensarem e refletirem sobre a prática do *sexting*.

Mas como a escola pode atuar?

Como estratégia para desencadear as discussões e possibilitar que os/as alunos/as opinem e pensem sobre a prática do *sexting*, sugerimos três artefatos culturais que circularam na mídia e que de certa forma deram visibilidade aos temas *sexting*, *nudes* e *revengeporn*. O primeiro artefato que acreditamos poder potencializar debates sobre esses temas é o filme Silêncio Rompido (“*Sexting in Suburbia*”, nome original). O mesmo conta história de uma menina que tem suas fotos íntimas (*nudes*) expostas na internet pelo namorado. Após a divulgação de suas imagens, a menina começa a sofrer *bullying* e, por isso,



ela comete suicídio (LIVROS, 2016). O filme conta uma história que vem se repetindo em nossa sociedade, ou seja, materiais de conotação sexual vêm sendo compartilhados na rede e causando alguns problemas, principalmente para as meninas.

Também sugerimos que sejam realizadas análises e discussões sobre a música intitulada “Eu vou postar na internet”, de Max e Mariano. Tal música conta a história de um homem que filma, escondido, a relação sexual que tem com uma menina que, quando se encontra em ambientes públicos, não o cumprimenta. Por esse motivo, ele compartilha e divulga o seu vídeo na internet. Como podemos evidenciar no trecho da música:

*Eu vou jogar na internet
Nem que você me processe,
Eu quero ver a sua cara
Quando alguém te mostrar;
Quero ver você dizer que não me conhece.
Você mente que nem sente;
Semana passada mesmo, a gente ficou...
Sem que você percebesse,
Eu gravei de nós um vídeo de amor.
(MAX&MARIANO, 2015).*

Nesse sentido, a música “Eu vou postar na internet”, pode contribuir nas discussões em torno do *revengeporn*, permitindo discussões sobre as questões éticas que envolvem essas práticas de exposição da sexualidade. Tal artefato possibilita debatermos sobre o uso do *sexting* como forma de violência contra a mulher, já que na maioria das vezes estas são as vítimas de tais práticas, ou seja, quando ocorre o vazamento de suas imagens íntimas.



Outro artefato que possibilita os debates relacionados as práticas do *nudes/sexcasting/revengporn/sexting* é a campanha publicitária produzida pela marca de absorventes *Always* em parceria com a Safernet Brasil, no ano de 2015. Tal campanha foi protagonizada pela apresentadora Sabrina Sato, e procurava chamar a atenção da população para os casos de vazamentos de fotos e vídeos de conotação sexual - criando inclusive um símbolo, que está na mão de Sabrina Sato na imagem a seguir, e que seria a marca da luta contra o vazamento de materiais íntimos (Figura 1).

Figura 1- Campanha Sabrina Sato e Always



Fonte: SABRINA, 2015.

O filme, a música e a propaganda da *Always* podem, assim, possibilitar que os/as alunos/as reflitam sobre algumas questões relacionadas ao *sexting* e suas facetas. Desse modo, a partir desses artefatos, podemos dialogar sobre o *sexting* como um modo de experienciar a sexualidade, ou seja, como mais um modo das pessoas vivenciarem seus prazeres e desejos sexuais e corporais. Mas também possibilitam pensarmos sobre os



desdobramentos e violências que surgem a partir da adesão a essa prática.

É importante que os/as alunos sejam instigados e provocados a refletir sobre essas práticas e, para tanto, sugerimos que após a exposição de tais artefatos, os/as professores/as provoquem os/as estudantes a pensar sobre algumas questões que envolvem o *sexting/nudes/sexcasting/revengeporn*, tais como: O sexting pode ser considerado um modo de vivencia dos prazeres e desejos? Podemos produzir imagens de pessoas sem o seu consentimento? E podemos postar suas fotos e vídeos? O que vocês pensam sobre atitude do homem da música? O que pensam sobre a atitude da mulher da música? O que acham que vai acontecer com esse homem? E com essa mulher? Existem leis que regulem tais práticas? A quem é direcionada essa campanha da *Always*? Será que só as mulheres devem ser alvos de campanhas como essas? E os homens, não devem ser alvos de campanhas?

Através dessas questões, cria-se a oportunidade de promoção de diálogos com os/as adolescentes, possibilitando que todos/as possam opinar, expor-se, debater e refletir sobre o *sexting*. Logo, não estaremos estabelecendo um monólogo, muito menos ditando aquilo que consideramos certo ou errado referente a essas questões. A ideia é permitir que os/as alunos/as desafiem a sua imaginação, como nos convida Britzman (2007).

Além disso, esses materiais nos possibilitam debater sobre o alcance que nossas postagens podem ter na internet, mostrando o quanto nossas fotos, vídeos e mensagens podem se espalhar rapidamente pela rede. Assim, é essencial que a escola



inclua a discussão sobre sexualidades, corpos, gêneros, tecnologias digitais e *sexting* em seu currículo.

Outra abordagem para discutir o *sexting* com os/as alunos/as é propor a produção de materiais, como poesias, músicas, teatros, livros entre outros. Tais materiais possibilitam que os/as alunos/as possam refletir e repensar não somente o cuidado de si, mas também sobre o cuidado e respeito para com o outro. Para Britzman (2007, p. 86),

Novas abordagens tais como uso de testemunho, do teatro e, de forma mais importante, de discussão do tipo mesa-redonda, mostraram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si.

Seguindo essa proposta, gostaríamos de ressaltar o trabalho de duas cursistas do Videocurso “Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos”, realizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola– GESE, no ano de 2015: Júlia Beck e Thaís Daltoé que, ao final do curso, desenvolveram um material didático (um livro) potente para discutir sobre os casos de *sexting* (Figura 2).



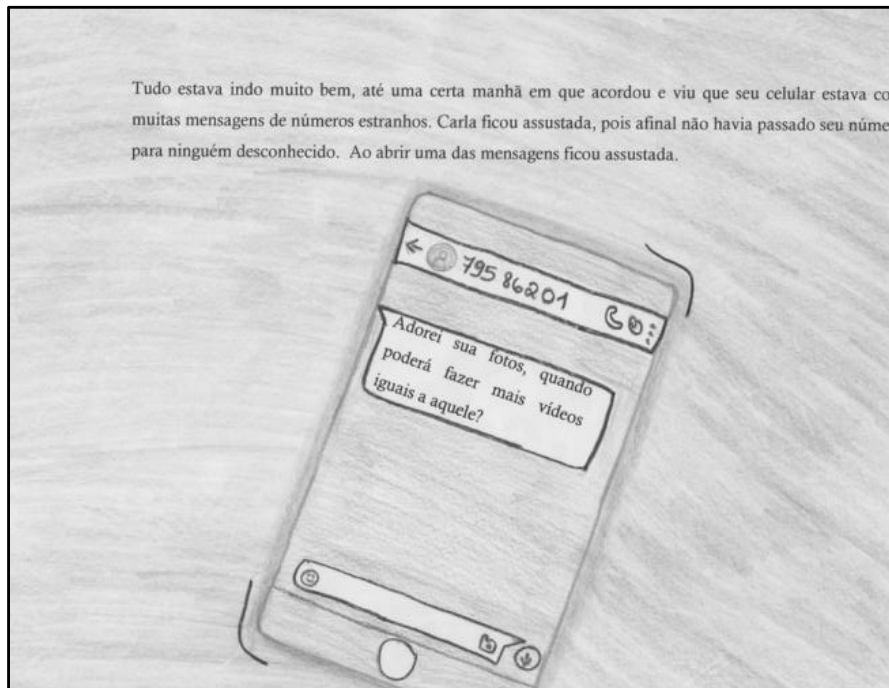
Figura 2: Livro “O poder da União”. (Não foi publicado)



O livro conta a história de uma menina, que tem suas imagens íntimas divulgadas nas redes sociais (Figura 3). No entanto, o final do mesmo rompe com o que muitas vezes ocorre com as meninas em nossa sociedade. Ao invés da menina ser rechaçada, xingada e humilhada por todos/as que a cercam, ela recebe apoio, carinho e força das pessoas que estão à sua volta; assim, seus pais e colegas da escola a auxiliam a passar por essa situação. Outro ponto que é muito bem explorado no livro, é que, ao invés de ocorrer uma culpabilização da menina por ter produzido os materiais, o menino é que é apontado como o errado, justamente por ter postado tal material.



Figura 3: Livro: “O poder da União”. (Não foi publicado)



Histórias como as produzidas nesse livro nos ajudam a romper e discutir a ideia de que a mulher/menina é culpada quando suas fotos e vídeos de conotação sexual vazam na internet. A exposição de materiais íntimos, quando realizada sem o consentimento da vítima, pode ser considerado um ato de violência contra mulher/menina; portanto, o errado não é quem produziu tal material, mas sim quem o dissemina para terceiros/as sem o consentimento dos protagonistas.

Além de realizar discussões nesse viés, é importante que quando casos que envolvam o *sexting* ocorram na escola, essa instituição tenha as mesmas atitudes (conversas, punições e chamamento dos pais, etc.) tanto com os meninos quanto com as meninas que sejam protagonistas das cenas de *sexting*. Dessa forma, estará ensinando que ambos os gêneros têm os mesmos



direitos e deveres, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entendemos que a escola deve agir quando ocorre um desses casos, estando atenta às discussões sobre esse tema. Nessa situação, é importante que atue para proteger os/as adolescentes que estão sendo expostos por causa da prática do *sexting*, procurando debater esses temas em sala de aula, a fim de que estudantes não sejam ridicularizados e rechaçados no âmbito escolar.

Com tais atitudes e tecendo discussões a respeito dos temas *sexting*, *sexcasting*, *revengeporn* e *nudes*, a escola estará contribuindo para que seus/suas alunos/as possam viver sua sexualidade de forma mais responsável e prazerosa. Além disso, estará contribuindo para a constituição de sujeitos que pensem sobre a importância do cuidado de si e dos outros e que atuem na sociedade de forma justa, igualitária e não sexista. Deste modo, a escola estará procurando erradicar as diversas formas de violência sexual e de gênero, inclusive o *revengeporn*.

Referências

ALVES, Nakano Thiago. **#JuntasContraVazamentos**: uma análise dos conflitos éticos da campanha publicitária da marca Always. Disponível em:

<https://www.academia.edu/19526460/_JuntasContraVazamentos_uma_analise_dos_conflitos_e_ticos_na_campanha_publicitaria_da_marca_Always> . Acesso em: 19 set. 2016.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. Sexting na adolescência: problematizando seus efeitos no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1185-1204, set./dez., 2015.



BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83 – 111.

FERNÁNDEZ, Jorge Flores. Sexting, Sextorsão e Grooming. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Susana; ESTEFENON, Bruno. (Org.). **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 72-93.

LIVROS e um segundo mundo. Silêncio Rompido. Resenha. 2016. Disponível em:
<<https://livroseumsegundomundo.blogspot.com.br/2016/04/dica-de-filme-silencio-rompido.html>>. Acesso em: 14 set. 2016.

MAX&MARIANO. **Eu vou jogar na internet**. Site dos artistas: <http://maxemariano.com.br/Musicas>. 2015. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AayhwWpZ-Ec>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PRIMO, Alex; LUPINACCI, Ludmila; VALIATI, Vanessa; BARROS, Laura. Práticas de comunicação privada na internet. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 38. **Anais...** Rio de Janeiro, set. 2015.

SABRINA Sato e Always se unem contra o vazamento de informação na web. 2015. Disponível em:
<<http://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/sabrina-sato-e-always-se-unem-contra-o-vazamento-de-informacao-na-web/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SAFERNET BRASIL. Banner: **Você navega com segurança?** Disponível em:
<<http://divulgue.safernet.org.br/banners/infografico.png>>. Acesso em: 30 jul. 2012.



SAFERNET BRASIL. **Canal Helpline**. Disponível em:
<<http://helpline.org.br/indicadores>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SALTER, Michael; CROFTS, Thomas. Responding to revenge porn: challenges to online legal impunity. *In*: COMELLA, L.; TARRANT, S. (Eds.). **New views on pornography**: Sexuality, politics and the law. 2015. Disponível em:
<https://www.academia.edu/7833345/Responding_to_revenge_porn_Challenges_to_online_legal_impunity>. Acesso em: 19 set. 2016.

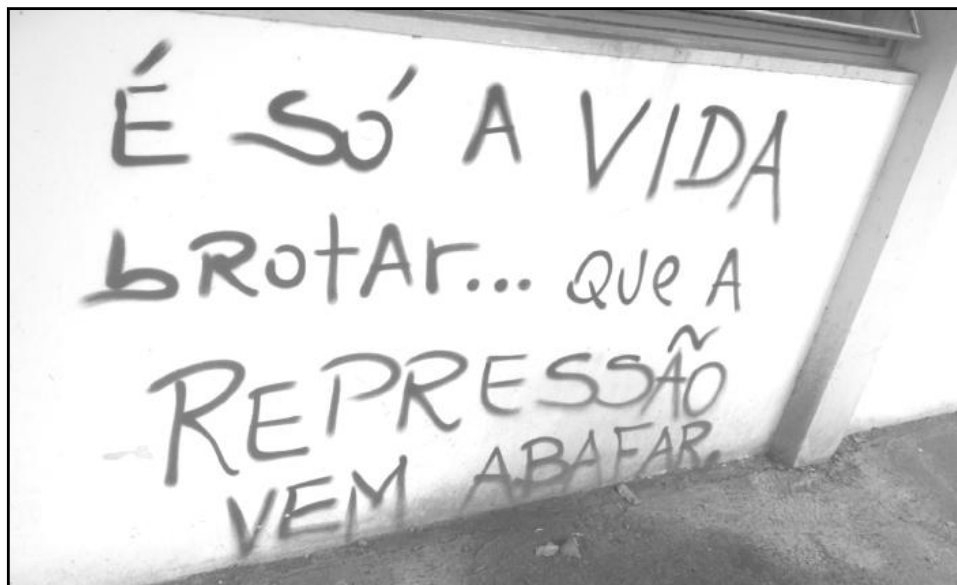


CORPOS QUE DESASSOSSEGAM OS DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Sandro Prado Santos
Jovania Gonçalves Teixeira
Mayara Cristina de Oliveira Pires
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Introdução

Figura 1 - Pichação no muro de prédios da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Paraná.



Fonte: Autoria própria, 2016.

Os debates engendrados na primeira edição do videocurso *Educação para a Sexualidade* colocaram em funcionamento Corpo(s), Gênero(s) e Sexualidade(s) como composições sócio-históricas nos espaços educativos, atualizando as expectativas das/dos cursistas e tutores/as em torno dos corpos (*humanos?*) que circulam no espaço escolar e



expectativas do nosso Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação - GPECS.

Com isso, os campos da saúde, das normatividades, das moralidades e das medicalizações foram acionados como formas/fôrmas de significação de uma existência sexual e reprodutiva, estabelecendo a escola como estranha para alguns corpos e ao mesmo tempo esses corpos tornam-se estranhos nesse espaço. “*É só a vida brotar... que a repressão vem abafar*” (Fig. 1). No entanto, há atravessamentos/deslocamentos desse estranhamento pelas noções de Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, reconhecidos como Direitos Humanos e que atravessam as pautas oficiais das políticas públicas de Educação. Assim, reforçamos a garantia da circulação, bem como o direito de existência das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente e de dizer sim à vida que brota dentro do espaço da escola.

Para responder à pergunta, não se torna possível deixar de lado a cena macropolítica, as diferenças de gênero, sexo, orientação sexual, geração, etnia, classe, cultura e outras, que são (re)produzidas nos e com instrumentos políticos, e normatizadas no exercício efetivo e igualitário dos direitos reconhecidos (BOBBIO, 1999). Entretanto, não se pode deixar de atentar para a operação micropolítica, dos Direitos Reprodutivos e Sexuais, lá no espaço escolar, onde a vida teima em brotar.

Impossível adentrar ao espaço escolar e não encontrarmos corpos em trânsitos de masculinidades e feminilidades, sobretudo em situações que envolvem as homossexualidades, que nem sempre são reconhecidas como



Direito Humano, nem atravessadas pela inviolabilidade de direitos e visibilizadas e/ou desejadas nesse espaço.

No espaço escolar, a vida que brota fora do molde da heterossexualidade é, em regra geral, reprimida e/ou abafada. Os corpos que manifestam a vida que escapa ao molde são apontados como excêntricos, pois escapam aos modos de sanidade, de moralidade e de coerência com as masculinidades e feminilidades resultantes do mesmo. Os corpos que escapam não têm direitos assegurados, não são tratados como *humanos*¹, pois o que escapa, a excentricidade, não é tomada pelos que obedecem e defendem o molde como constitutiva do *humano*.

Nesse sentido, o que estaríamos defendendo pelo enfrentamento à garantia dos Direitos Humanos, reprodutivos e sexuais, no espaço escolar? Entendemos que a resposta à essa pergunta circunscreve-se à uma outra pergunta feita por Berenice Bento (2013)², a saber: “*Quem tem direito aos direitos humanos?*”.

A resposta a tais questionamentos, a nosso ver, deve nos remeter à discussão sobre a ideia de que, ao defendermos direitos sexuais e reprodutivos, estamos dizendo que há (corpos)

¹ O destaque desse termo foi apropriado a partir de Berenice Bento (2013), no vídeo *Travestis e Transexuais: construção de Identidade*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2Kf7vzRiw0I>>. Acesso em 03 de nov. 2016. A pesquisadora aponta o conceito *humano* como uma permanente disputa de um projeto social, uma disputa de um projeto de humanidade e de “quem tem o direito de estar no mesmo lugar que eu”.

² Ver vídeo *Travestis e Transexuais: construção de Identidade*. Berenice Bento (2013). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2Kf7vzRiw0I>>. Acesso em 03 de nov. 2016.



humanos que não têm assegurado o direito de existência sexual e reprodutiva. Há corpos que desassossegam os direitos sexuais e reprodutivos, que são abafados/reprimidos.

O presente texto tem como objetivo problematizar alguns dos corpos que dificultam ou perturbam a garantia do direito de ser tratado/a da forma como se sente confortável e, sobretudo, *humanos* no espaço escolar. Desse modo, ao acionarmos as noções de Direitos Humanos, sexuais e reprodutivos, para problematizarmos as práticas discursivas escolares, sobretudo da homossexualidade, estamos marcando que as produções dos corpos, dos desejos e das práticas sexuais estão implicadas numa agenda política de direitos e despartando-as de “(...) um olhar despolitizante que reforça a ideia de que gênero e sexualidade são questões privadas, e não questões políticas e públicas” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 247).

Direitos sexuais e direitos reprodutivos - quais corpos são atravessados pelos *direitos humanos*?

Segundo Foucault (1988):

A sociedade que se desenvolve no século XVIII (...) não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele. Não somente falou muito e forçou todo mundo a falar dele, como também empreendeu a formulação de sua verdade regulada (p. 68).

Nas sociedades modernas o poder não regeu a sexualidade aos moldes jurídico-políticos e no âmbito negativo: em termos de lei, interdição, de liberdade, de castigo, de



soberania, direito como modelo e código “(...) a análise histórica tem revelado a presença de uma verdadeira ‘tecnologia’ do sexo muito mais complexo, e, sobretudo mais positivo do que o efeito excludente da proibição” (FOUCAULT, 1988, p. 87).

Abre-se a era do biopoder, assegurado por duas tecnologias – disciplinas – anátomo-política do corpo humano e controles reguladores, uma biopolítica da população - utilizadas pelas instituições escolares, médicas, policiais, religiosas, psiquiátricas, familiares, entre outras. “Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver (...) cai, em parte, o campo de controle do saber e da intervenção do poder” (p. 134).

Esses apontamentos históricos são fundamentais para pensarmos o disciplinamento e a governamentalidade da saúde sexual e reprodutiva dos corpos, no âmbito da institucionalização dos Direitos Humanos, como forma de gerar, garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida; pô-la em ordem ‘um poder de causar a vida’, “agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (FOUCAULT, 1988, p. 130).

Nessa seara, os direitos reprodutivos dizem respeito à igualdade e à liberdade na esfera da vida reprodutiva, no exercício da sexualidade. O que significa tratar sexualidade e reprodução como dimensões da cidadania e de uma vida democrática “(...) em favor da cultura dos direitos e da promoção mais ampla do respeito pela (e do reconhecimento da diversidade” (JUNQUEIRA, 2009, p. 165) sexual e de gênero.

No entanto, no âmbito das experiências sexuais e de gênero, presenciamos recorrentemente que as vidas não heterossexuais estão excluídas e ilegítimadas da sociedade,



sendo relegadas ao silêncio e à privatização de suas existências. Aliado a esse mecanismo, Oliveira e Diniz (2014) apontam que:

O marco epistêmico da heteronormatividade está envolvido por uma retórica psicologizante e biologizante que despolitiza as agendas de gênero e sexualidade, tratando-as como questões individuais ou mesmo naturais. Esses dois mecanismos retóricos se norteiam por uma referência *psi* e naturalizante e supõem indivíduos isolados, fazendo escolhas *pessoais* ou agindo de acordo com sua natureza biológica (p. 246, destaque das autoras).

A prescrição da heterossexualidade como modelo social a ser vivenciado como única possibilidade legítima de existência identitária e sexual, é marcada por uma produção de saberes, controles e normatizações que constitui uma matriz epistêmica da heteronormatividade. Nesse contexto, saberes *psi* (práticas e desejos são originados em sujeitos individuais) e biológicos (identidades sexuais e de gênero estão encerradas e controladas por bases genéticas e hormonais) são invocados retoricamente para ‘explicações’ das questões de gênero e sexualidade.

Nos dois mecanismos retóricos, os sujeitos são "responsáveis por suas condições, ou mesmo pela origem de seus problemas" (...) de suas práticas e de seus desejos" (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 246-247). Nesse contexto "não há nenhuma discussão sobre como as relações sociais e hierarquias do sistema de gênero constituem nossos modos de ser" (p. 247). Há um olhar obtuso nas condições de produção dos corpos e dos desejos; olhar despolitizador da agenda



política dos direitos sexuais e de gênero (OLIVEIRA; DINIZ, 2014).

No cenário dos Direitos humanos, sobretudo dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, há existências sexuais e de gênero que são desapartadas do horizonte do possível? As violências de que são alvo não são tematizadas ou assistidas pelos Direitos Humanos? O Direito Humano retira os direitos na esfera pública dessas experiências?

Historicamente, com a totalização da significação social das práticas desejanter no domínio da heteronormatividade, há um marco de controle e interdição da vida dos homossexuais. Com isso, os homossexuais não são reconhecidos como sujeitos de desejo e de direitos (SOUZA FILHO, 2009), sendo-lhes apontado como alvo de preconceitos, exclusões e violências de toda ordem (fúria homofóbica, por exemplo); sofrem, recorrentemente, violações do direito de existir na cena pública. Curiosamente o Brasil é apontado como o país que mais mata Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTs).

Em trabalho de conclusão de curso, Nascimento (2014, p. 18) afirma, a partir de seus sujeitos de pesquisa, que "ser homossexual é estar fora do contexto da maioria". Tal afirmação evidencia o quanto a dimensão da heteronormatividade promove a gestão das fronteiras dos Direitos Humanos. A heteronormatividade

Consiste em um rico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle obsessivamente voltado a estabelecer e a impor



padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que a ela, direta ou indiretamente, dizer respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminosa, doentia e pecaminosa (JUNQUEIRA, 2007, p. 64).

Nesse sentido, a pessoa homossexual não tem assegurado e não alcança alguns dos direitos sociais. O que representa o contexto da maioria é vetorializado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, fisicamente “normal”, como nos propõe Junqueira (2011). Ao não terem direitos assegurados e legitimados, certos corpos estabelecem hierarquias e dizem quem são os ‘outros’, quem está fora do contexto.

No entanto, assim como Junqueira, concordamos que

(...) para além da discussão em torno das ‘reais causas’ da homossexualidade (...) é necessário reter que há razões éticas suficientemente sólidas para se exigir o devido reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, sem que seja necessário lançar mão de argumentos de ordem naturalizante (JUNQUEIRA, 2009, p. 371).

É preciso, no entanto, problematizar o entrelaçamento operado socialmente da homossexualidade centrada em saberes biológicos, pois estes produzem efeitos que aprisionam possibilidades de reconhecimento “(...) em favor da cultura dos direitos e da promoção mais ampla do respeito pela (e do reconhecimento da) diversidade” (JUNQUEIRA, 2009, p. 165).



E, como estamos argumentando, é primordial arrastar e visibilizar na cena pública que as discussões da homossexualidade não se fazem alheias aos enquadramentos sociais, históricos e políticos das desigualdades sociais.

O predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização explicita jogos de poder que posicionam os sujeitos que fogem a essa norma em lugares de subalternidade. Em regra, são degradados à condição de menos *humanos* e merecedores da fúria homofóbica cotidiana nos contextos sociais, cujos autores/as agem em nome do esforço corretivo e normalizador (PRADO; JUNQUEIRA, 2011).

Nos contextos escolares, e não apenas neles, é frequente a inferência de que pessoas que transgridem a norma heterossexual tenham que abrir mão de suas existências e da visibilização de seus modos de existir. Nesse modo de operar, o espaço escolar torna-se agente de violência, de correção, sobre determinados corpos, considerados marcantes, “outros” que causam perturbação e requerem direitos sociais, direitos de existência.

Temos claro de que, nesse tipo de atuação, a escola é espaço e agente de violações cotidianas de direitos ao exercício das sexualidades subalternizadas, das expressões de sexualidade transgressoras das normas e condutas consideradas válidas e aceitáveis. Ao perturbarem a ordem normativa, as pessoas homossexuais são alijadas de direitos sociais; não podendo ser e existir confortavelmente na escola, elas têm o direito à educação escolar negado.

A escola demonstra, por meio do cerceamento ao modo de existência homossexual, uma pedagogia perversa, assentada na perspectiva do risco e da ameaça e da não promoção dos



Direitos Humanos. Um lugar social marcado pela experiência direta de humilhações ou constante ameaça de vir a sofrê-las, secundarizando sua associação ao prazer e à vida que brota - “o que parece irrelevante pode ser o prenúncio, e pior, o fundamento para uma cultura da violência, que exclui, agride, humilha e mata” (BORTOLINI *et al.*, 2014, p. 31).

Nesse cenário, "as subjetividades e sexualidades não hétero não aparecem no horizonte do possível, (...) sendo-lhes retirado o direito à existência na esfera pública". (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 248). Há o predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização, não reconhecendo o homossexual como sujeito de desejo e sujeito de direitos (SOUZA FILHO, 2009).

Compreendemos que as questões de gênero e sexualidade são pautas oficiais das políticas de educação em Direitos Humanos do Ministério da Educação. Com isso, "implementar nas escolas públicas uma educação em direitos humanos requer a criação de condições para que as pessoas que não se enquadram nos marcos normativos de gênero e sexualidade possam viver livres de violências e injúrias" (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 241).

Consideramos que ao realizarmos uma revisão e colocarmos em suspeição os valores e normas que são definidas como as que devem ser seguidas, nos vemos diante de corpos/pessoas que têm tido subtraídos os seus Direitos Humanos. Assim, defendemos que a ampliação das noções e das disputas do quem vem a ser o *humano*, que possibilite a sua intempestividade, potencializam a defesa das vidas que brotam, a denúncia e superação dos totalitarismos e fascismos valorativos da estrutura escolar. Podemos lançar num caminho



em defesa da existência, resistência e recusa a um modo de vida fascista no qual não cabe Direitos Humanos, nem direitos a todos os humanos.

A escola precisa reconhecer que alunos/as homossexuais, bem como aqueles, inclusive heterossexuais, que não seguem os padrões hegemônicos de comportamento de gênero têm sim, direito à educação escolar. E uma educação em que não tenha que se pagar o preço da invisibilização de identidades, da negação de modos de ser, muito menos a mutilação de corpos (BORTOLINI, 2008).

Sendo assim, por quais direitos estamos lutando? Em qual escola estamos apostando? Por aquela que considera que o melhor caminho tomado é a repressão, a resistência ou a recusa, com a ausência de direitos?

Esperamos com esse texto ter ampliado as discussões dos Direitos Humanos e ressonâncias nas fronteiras sexuais e de gênero, sobretudo no campo da homossexualidade; ensaiar outros modos de existências, para além do predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização; assombrar o princípio de universalização para que ele se afaste da concepção de direitos humanos universais, pois inflexiona um reducionismo na compreensão de que “(...) as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e (...) as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e (...) que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2001, p. 541).



Referências

- BENTO, Berenice. **Travestis e Transexuais: construção de Identidade**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2Kf7vzRiw0I>>. Acesso em: 03 nov. 2016.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.
- BORTOLINI, Alexandre *et al.* **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 366-444.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. *In:* SILVA, Fabiane Ferreira da.; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. p. 74-92.



LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2º semestre, 2001.

NASCIMENTO, Thaís Manoel. **Homossexualidade(s) no contexto escolar**: concepções, saberes e práticas de professores/as de Ciências e Biologia. 2014. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Ituiutaba, 2014.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros, de; DINIZ, Débora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 241-256, jan./mar, 2014.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In*: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-71.

SOUZA FILHO, Alípio de. 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, p. 94-123.



AUTOMUTILAÇÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E ESCOLA

Jaqueline Nascimento Gonçalves
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Introdução

Este capítulo tem a intenção de apresentar uma das unidades discursivas presente no texto de uma Dissertação de Mestrado¹, cujo tema central foi a prática da automutilação entre adolescentes de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG - uma da rede municipal e outra da rede estadual.

Na pesquisa, nos atrelamos ao entendimento do corpo como produção social, histórica e cultural, como “vetor semântico”², por meio do qual se evidencia a relação com o mundo. Esse entendimento nos conduziu à apreensão da prática da automutilação como parte das vivências corporais de

¹ A dissertação intitulada “Vocês acham que me corto por diversão?” Adolescentes e a prática da automutilação, foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, defendida em Julho/2016. O texto aqui apresentado consta do texto final da dissertação. E o tema foi apresentado ao nosso Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS por meio das equipes gestoras das escolas campo de pesquisa.

² Conceito tomado de LE BRETON, David. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação física e esportes).



adolescentes que povoam as escolas. O sentido corriqueiro de automutilação refere-se às autolesões provocadas no corpo.

Na pesquisa realizada, utilizamos a abordagem qualitativa e a perspectiva etnográfica, nos apropriando dos recursos da Observação participante, Questionário e Grupos de discussão (GD) com adolescentes. As observações foram realizadas em salas de aula e em outros espaços escolares. O questionário foi composto por questões que abrangeram dados de caracterização dos/as adolescentes/as, informações acerca dos seus modos de vida e sobre a prática da automutilação. Quanto aos GD, consistiram na organização de grupos de adolescentes com encontros com a finalidade de discutirmos sobre a automutilação, aprofundar e esclarecermos informações apontadas por eles/as nos outros recursos.

Sobre a noção e prática da automutilação

Em nosso texto de Dissertação apontamos, a partir de Giusti (2013), que não há consenso entre os estudos sobre a automutilação quanto à sua definição e que há poucos estudos no Brasil acerca do tema, sendo praticamente inexistentes estudos sobre essa prática no campo da educação. As formas consideradas frequentes de automutilação envolvem “[...] cortes superficiais, queimaduras, arranhões, mordidas, bater partes do corpo contra parede ou objetos e cutucar ferimentos [...]” (GIUSTI, 2013, p. 6). As áreas mais comuns da prática são os braços, pernas e peito, entre outras da parte frontal do corpo.

No entanto, a prática de ferir-se ou modificar o próprio corpo acompanha a história da humanidade. Em épocas,



religiões e culturas distintas, foram produzidos variados sentidos e intervenções sociais sobre a mesma. Assim, a prática de provocar uma lesão ou ferimento no próprio corpo, hoje definida como automutilação, é uma produção histórica e cultural. O que aconteceu é que essa prática tem sido atualizada a partir de outros sentidos, termos e intencionalidades.

As ações de “[...] arrancar pelos e cortar unhas como ritual higiênico” e “[...] de cortar a própria pele [...]” (ARCOVERDE, 2013, p. 15) tem sentidos diversos, atribuídos por quem olha: um jurista pode apontar como crime; psiquiatras como transtorno mental; psicólogos(as) como forma de enfrentamento a dores psíquicas; religiosos/as como prática necessária à expiação dos pecados; artistas como obra de arte; ou ainda, como marca de pertencimento para alguns grupos.

Nesse sentido, buscamos nos desvencilhar do entendimento de que as práticas de intervenção no corpo e os sentidos e significados produzidos para elas são universais, o que nos possibilitou pensar a automutilação tanto como manifestação cultural quanto como manifestação religiosa, de pertencimento a um grupo ou de pedido de ajuda. A definição dos sentidos que ela ocupa, a nosso ver, deve considerar o que diz a pessoa que a realiza.

O termo automutilação foi introduzido por Karl Menninger em 1938, quando ele documentou o crescimento da prática classificando-a como um ato destrutivo, mas não suicida (ADLER; ADLER, 2011). E, até hoje, “[...] esta prática é sub-relatada, razão pela qual as estatísticas são poucas, e poucos são os estudos que se destinam ao tema” (SILVA, 2012, s. p.).

Nas pesquisas de Adler e Adler (2011, p. 6, tradução nossa), o corte (*cutting*) foi o comportamento mais comum



encontrado³ entre adolescentes. Para eles, “[...] esta prática tem recebido mais reconhecimento, em estabelecimentos escolares, médicos e populares” e apontam que o perfil típico de automutiladores/as, como sendo de adolescentes, é reforçado pela sua maior visibilidade e comunicação. No estudo, eles apresentam que essa prática também ocorre entre pessoas adultas acima dos 30 anos.

A presença da prática entre adolescentes é justificada por eles pelo fato da juventude falar abertamente sobre o tema. Eles migram prontamente para *sites on-line* a fim de discutir seus dramas sociais, criando e mantendo diários e blogs sobre seus sentimentos. Alguns grupos na Internet exigem que as pessoas tenham pelo menos 13 anos de idade para participar e isso sinaliza a idade aceitável em alguns fóruns (ADLER; ADLER, 2011). Em uma simples pesquisa que realizamos no site de busca *Google*, pudemos verificar um número grande de mensagens e publicações nas quais meninas trocam informações e imagens sobre seus cortes.

Alguns estudos afirmam que o ciberespaço pode, de alguma forma, influenciar a prática. Arcoverde (2013, p. 69), a partir de Adler e Adler (2007), na pesquisa que realizou sobre autolesão com membros da rede social Orkut, afirma que “[...] a difusão da autolesão em meios de comunicação de massa faz com que muitos tenham conhecimento de tal fenômeno e

³ Adler e Adler (2011, p. 6) apresentam que “[...] a estimativa da prevalência de vários atos, em comparação com o outro, sugere a seguinte distribuição: 72% de corte (*cutting*), 35% a queima (*burning*), 30% de auto-batendo (*self-hitting*), 22% interferência de cicatrização de feridas (*interference w/wound healing*), 10% puxar cabelo (*hair pulling*), 8% da quebra óssea (*bone breaking*), 78% múltiplos métodos”.



aprendam não só como fazê-lo, mas como interpretar a experiência”. A autora cita algumas personalidades famosas que já relataram a prática da automutilação e dá exemplos de grupos musicais que têm letras sobre o tema, como Legião Urbana, Pitty, Garbage e Linkin’ Park, e aponta algumas produções cinematográficas – *Aos Treze*, *Garota Interrompida* e *Geração Prozac* – que retratam práticas da automutilação entre jovens e adolescentes.

Arcoverde (2013), afirma que algumas pessoas que se autolesionam como forma de se relacionarem

[...] com seu corpo enquanto local de fundamento para sua identidade, construindo um sentido de si mesmo como sujeitos pertencentes a um grupo específico e especial [...], estabelecendo-se assim [...] fronteiras entre o que se considera como patologia ou como mais um comportamento de autoafirmação grupal (Arcoverde, 2013, p. 73).

No período de realização da pesquisa nos deparamos com a notícia de uma escola no Acre, Brasil, onde dez adolescentes estariam se cortando para fazer um “pacto de sangue” (RIBEIRO; FULGÊNCIO, 2014). Outra notícia que localizamos na cidade de Uberlândia-MG, indicava um grupo de meninas com idades entre 12 e 14 anos que fizeram cortes dentro da escola, com lâminas de um apontador, como parte de um protesto mundial contra a saída do cantor Zayn Malik da banda britânica One Direction (RESENDE, 2015).

A prática da automutilação termina nos confrontando pelo que Hall (2005, p. 13) assinala como “[...] multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...]”. A



marca de pertencimento a grupos, a linha de fuga à dor e ao sofrimento é comum entre os/as adolescentes, e foi revelada por meio de entrelaçamentos com as noções de gênero e sexualidade – sendo esta a discussão que apresentamos no tópico a seguir.

Gênero, sexualidade e automutilação

Em pesquisas que tivemos acesso, mais especificamente na área da Psicologia, e na pesquisa que realizamos, observamos também que a prática da automutilação é recorrente e assumida, em sua maioria, pelas meninas. Nas discussões que realizamos nos GD, observamos o quanto os meninos e as meninas mobilizam estereótipos de gênero, modelos de feminilidade e masculinidade hegemônicos. Estereótipos que posicionam as meninas/mulheres como aquelas que podem expressar seus sentimentos, são mais fracas e frágeis e que não conseguem lidar com términos de namoros como os meninos, de forma madura. Em um dos grupos, um aluno, por nós aqui identificado como José, afirma que pelo fato de o “[...]homem ser mais fortes (sic), mais superiores, algumas mulheres se rebaixam e aceitam essa categoria”. A fala de José mostra o modo como se articulam, desde a mais tenra idade, as operações da reprodução do modelo gênero, confirmando o que reitera Louro (2008): “[...] A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente” (LOURO, 2008, p. 18).

Dois outros alunos afirmam que há machismo dos homens na sociedade e isso, para eles, impede que os homens expressem seus sentimentos do mesmo modo que as mulheres.



Uma garota e dois outros meninos mencionam que a automutilação é realizada por um tipo particular de mulher: *as mimadas, as dramáticas e as frescas*. Estas praticariam a automutilação tendo como justificativa o término de namoro.

Em um dos encontros do GD, colocamos em discussão o fato de serem as mulheres as que mais admitem se automutilarem, por meio da projeção de um slide em que apresentamos o diálogo a seguir, construído a partir das respostas ao questionário:

Menina: Luck, você acredita que conheço 20 meninas que se automutilam e apenas 02 meninos que se cortam?

Luck – Sério? Mas porque essa diferença toda?

Menina – Eu não sei!!! Pergunte aos/as adolescentes desse grupo.

O grupo responde que a maioria são meninas porque elas são mais sensíveis, mais sentimentais, e se os meninos se cortarem, eles serão chamados de gays. Em outro GD, um dos garotos relata a uma colega que se cortava em 2010; ao escutarem o relato, outros alunos começaram a zombar dele. A atitude dos alunos foi questionada e o aluno autor do relato diante da situação calou-se.

As manifestações dos/as adolescentes, pautadas na ideia de que mulheres e homossexuais são sensíveis e homens heterossexuais são agressivos e não têm sentimentos, são reflexos de como a nossa sociedade e cultura têm educado meninos e meninas. Um exemplo é que quando perguntados de que forma foram educados/as, eles/as respondem: “*Ah, menino não pode chorar, tem que ser macho*”.



Louro (2000, p. 15) destaca o modo como se atrela o reconhecimento das identidades e a atribuição das diferenças, a relação entre a instituição de desigualdades e a articulação com redes de poder e defende que “o reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos”. A autora ainda afirma que são “[...] as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma [...] e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”.

No episódio do GD relatado anteriormente, na posição ocupada pelos colegas que zombam daquele que admite realizar a automutilação fica evidente que os primeiros assinalam para a transgressão da norma – homem, heterossexual não se automutila. A menção ao fato de que homens que praticam a automutilação são homossexuais também foi apontada em outro GD, no 9º ano da escola municipal.

Daniel: [...] *Eu nunca ouvi falar de homens que fazem isso.*

Angélica: *Mas tem homem também.*

Yane: *É homem veado.*

Angélica: *A maioria é veado.*

Tais manifestações apontam para o modo como o que é reconhecido como desvio da norma heterossexual e do exercício da masculinidade hegemônica é alvo de zombaria, agressão, violência. Desse modo, a “[...] produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000, p. 27). As regras sobre como



meninos e meninas devem se comportar são definidas culturalmente. Assim, qualquer comportamento que fuja a essas “regras” sempre será alvo de críticas e estranhamentos. Entendemos que tais posturas e relações de poder devem ser discutidas na escola, de modo que seja possibilitado o questionamento acerca dos modelos de masculinidades em funcionamento dentro e fora da escola.

[...] dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de masculinidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem diante dos demais suas virilidades por meio da violência física (...), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o “outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (...). A masculinidade é disputada, construída como uma forma de ascendência social de uns e de degradação de outros (JUNQUEIRA, 2009, p. 21).

No GD 1, 8º ano da escola municipal A, os/as adolescentes confirmam que a prática da automutilação é mais recorrente entre as meninas, e que ela acontece como forma de as meninas expressarem seus problemas e frustrações. Eles/as afirmam ainda que os meninos demonstram seus sentimentos e raiva de outra forma - bebendo, usando drogas e outros se cortam para seguir algum estilo musical, como o rock. Eles reafirmam a ideia de que *as meninas são mais sensíveis [...] sofrem mais* (Mila e Priscila). *O homem é macho* (Yuri e Liah).



Liah: *Os meninos têm outras formas de expressar isso.*

Mila: *[...] usar drogas, beber, sair, roubar, matar, é essa a forma de expressar [...].* **Daniele comenta a fala da Mila:** *Mas tem meninas que fazem isso, também.*

Miguel: *Estuprar, bater, bater em mulher.*

Mila: *mas, na maioria das vezes, elas sofrem sozinhas.*

Pesquisadora: *Por que essa diferença?*

Mila: *Porque se a menina for pra uma festa, começar a beber e fumar, muitas pessoas vão falar mal delas, então ela já gosta de ficar no canto dela, porque fazendo aquilo vai ser por um momento, mas as pessoas vão conversar com ela. Agora os meninos não.*

Novamente, o que se apresenta é o modo como são tecidas as identidades de gênero, as feminilidades e as masculinidades. Elas também marcam a prática da automutilação, o que nos faz pensar que a produção do sujeito, inclusive a elaboração e vivências de suas dores e sofrimentos, é marcada pela dinâmica de gênero. A relação público e privado aí se instala, de modo que cabe aos homens o espaço público e à mulher o espaço privado para viverem suas dores e produção com o corpo; produção marcada pela cultura e constituição de um modelo de masculinidade violento.

Quando nos deparamos com essas questões de que mulheres são mais frágeis, fracas, delicadas e que homens são mais grossos, mal-educados no grupo, perguntamos a eles/as se isso é natural do ser humano ou se foram educados para se expressarem assim; alguns/mas disseram ser natural que homens são mais fortes, mais brutos e as mulheres são mais sensíveis. Outros/as ficaram pensativos e responderam que homens e mulheres foram educados/as na família para serem assim. Até mesmo na prática da automutilação, os meninos - como diz a



Liah -, homens não fazem *cortezinho*, e sim “cortes de verdade”. Ela disse que o ex-namorado se cortava porque “[...] a mãe dele tinha morrido há um tempão, e, tal, e ele vivia se cortando, cheio de corte, mas num era aquele cortezinho com faca. Era corte de dá ponto mesmo, assim (mostra nos braços)”.

Le Breton (2009) explica sobre a necessidade da radicalidade nas condutas de riscos feitas pelos meninos. Elas estão mais associadas aos modelos de masculinidade hegemônicos que os ensinam a arriscarem-se, nas vias públicas, em alta velocidade, pelo consumo das drogas lícitas ou ilícitas, por meio de esportes radicais. Meninos são educados a aliviarem suas tensões, angústias e tristezas realizando práticas como as apontadas na frase anterior. Dessa maneira, quando é identificado um menino que realiza a automutilação, sua masculinidade é questionada. Para que isso não ocorra, à luz do relato de Liah sobre o seu namorado, o homem heterossexual se faz cortes profundos.

Em uma das aulas, na observação participante, um professor trabalhou o tema *Bullying* – os/as adolescentes informaram que até mesmo as meninas que praticam a automutilação sofrem *bullying*. A dinâmica proposta pelo professor à turma foi a de que cada dupla de alunos/as escrevesse qualidades e defeitos de um/a colega da turma; após a escrita de todos/as, uma pessoa foi à frente e leu cada papel escrito, sob a supervisão do professor. O grupo tinha a tarefa de descobrir quem era a pessoa descrita por suas qualidades e defeitos. Na dinâmica, dentre outras manifestações, duas meninas escreveram vários xingamentos sobre uma garota que não estava mais frequentando a escola pois, segundo os relatos, ela teria enviado uma foto sua, sem blusa, a um garoto da escola



e este último teria compartilhado a imagem com várias pessoas da escola.

Deparamo-nos assim com um fenômeno do universo adolescente e jovem, estudado por Suzana Conceição Barros (2014) em sua pesquisa de Doutorado, denominado *Sexting*⁴. Destacamos aqui como as culturas e modos de vida adolescentes são múltiplos, plurais e manifestados no ambiente escolar.

Outros relatos apresentados pelas meninas nos apontaram para a automutilação como forma de enfrentamento as mesmas à ditadura do padrão *fitness* produzido pela sociedade contemporânea, que tem ditado pelas mídias sociais o tipo de corpo e beleza aceitáveis, particularmente, para as mulheres. A automutilação foi assim revelada como forma de escape à dor provocada pelo não alcance do corpo ideal ou idealizado, um corpo não aceitável pelo olhar do “outro”.

Nos GDs as meninas comentaram que o modelo de mulher imposto como ideal pela sociedade, que é o da *Barbie* – magra, loira, de olhos azuis e com seios, “bumbum” e cabelos grandes. A esse respeito, recorremos a Silvana Vilodre Goellner e Márcia Luiza Machado Figueira (2002), que afirmam:

O corpo é o que dele se diz, isto é, o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo,

⁴ O termo sexting é o resultado da união de duas palavras sex (sexo) texting (envio de mensagens). Esse conceito descreve uma prática sociocultural que consiste no compartilhamento de mensagens escritas, de fotos e de vídeos, de caráter erótico/sensual/sexual, por meio de algumas tecnologias digitais.



definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, feminino, jovem e saudável (GOELLNER; FIGUEIRA, 2002, p. 2).

As falas das meninas e das autoras na citação anterior convergem. A pressão pelo corpo belo, definido pela sociedade contemporânea que oferta academias e educa para a construção de corpos por meio de variadas pedagogias, como assinalam Goellner e Figueira (2002), pressionam adolescentes, jovens e até mesmo pessoas adultas a um corpo inalcançável. Tal padrão exige, tanto de meninas quanto de meninos, esforços cada vez mais precoces. Tais esforços e formas de alcance têm sido configurados como bulimia, anorexia e/ou como prática de automutilação.

Considerações finais

As reflexões nos encontros nos grupos de discussão nos revelaram modos de mobilizações da prática da automutilação, entre meninos e meninas, que se articulam a estereótipos de gênero, modelos de feminilidade e masculinidade hegemônicos. Nos relatos, a prática é apresentada na interseção entre as dinâmicas de gênero e de orientação sexual. Os estereótipos que posicionam as meninas/mulheres e os meninos/homens homossexuais estão atrelados a estereótipos de gênero e sexualidade bastante marcados em uma sociedade que privilegia a heterossexualidade e que reitera binarismo de gênero na construção das subjetividades.



Os processos de produção de gênero e de sexualidade e o esquema de vigilância sobre eles são parte do mecanismo da produção da prática da automutilação; o que nos permite afirmar que esta é uma prática construída social e culturalmente, e que nos fez duvidar da mostra estatística de maior número de casos de automutilação entre meninas. Essa dúvida alicerça-se na reação demonstra o que podemos denominar de violência homofóbica que presenciamos no contexto de uma das escolas. Defendemos, portanto, que a escola precisa ocupar-se não apenas das lesões provocadas na pele, com o sangue ou corte visível da automutilação, mas com o que está em seu entorno; as violências sofridas por meninos e por meninas que se autolesionam ou que convivem e partilham das experiências destes/as. É do não visto e do visto que a nossa atuação como educadores (as) comprometidos com a vida nas escolas deve se aliar.

Referências

ADLER, Patricia; ADLER, Peter. The Demedicalization of Self-Injury: From Psychopathology to Sociological Deviance. **Journal of Contemporary Ethnography**, n. 36, p. 537-570, oct. 2007.

ADLER, Patricia; ADLER, Peter. **The tender Cut**: inside the hidden World of self-injury. New York: New York University Press, 2011.

ARCOVERDE, Renata Lopes. **Autolesão e produção de identidades**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Recife, 2013.



BARROS, Suzana da Conceição. **Sexting na adolescência**: análise da rede de enunciações produzidas pela mídia. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2014.

GIUSTI, Jackeline Suzie. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. Tese (doutorado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Psiquiatria. São Paulo: USP, 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. Corpo e Gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, ano 13, dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/950/4327>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO – Representação no Brasil, Ministério da Educação: SECADI, 2009. p. 13-52.

LE BRETON, David. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Física e Esportes).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008



RESENDE, Fernanda. **Direção de escola investiga possível automutilação de alunas em MG**. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/03/meninas-se-automutilam-com-lamina-de-apontador-em-escola-de-mg.html>> Acesso em: 30 abr. 2015.

RIBEIRO, Veriana; FULGÊNCIO, Caio. **Meninas se automutilam com lâmina de apontador em escola do AC**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/05/meninas-se-automutilam-com-lamina-de-apontador-em-escola-do-ac.html>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

SILVA, Priscilla Menezes da. **Automutilação na adolescência: o acesso a tratamento médico como direito fundamental**. *In*: World Congress on Medical Law, 19. 2012, Maceió, 2012.



POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Suélen de Souza Andres
Silvana Vilodre Goellner

“O Gustavo prefere vôlei, só pode ser *bicha!*”

“A Carol joga igual a homem”

“Agora é a vez dos machos jogarem”

“O Augusto corre igual a uma menina”

“Mas é um *viadinho* jogando!”

“Sora, faz o jogo separando os meninos das meninas para a gente fazer um jogo mais pegado?”¹

As frases supracitadas são algumas das inúmeras expressões que atravessam diariamente as aulas de Educação Física no contexto escolar. Essa disciplina se constituiu historicamente como um lugar que produz e reproduz desigualdades referentes aos corpos, aos gêneros e às sexualidades (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015),

¹ Expressões referidas em aulas de Educação Física ministradas por uma das autoras.



estimulando e reiterando o que é socialmente esperado de meninas e meninos. Ao silenciar sobre esses temas na sua prática pedagógica possibilita a produção de valores, representações e interdições que de diferentes modos afetam todas/os as/os alunas/os, mas principalmente aquelas/es que não estão dentro do socialmente desejado, critério muitas vezes utilizado “para justificar a inserção, adesão e permanência de homens e mulheres em diferentes práticas corporais e esportivas” (GOELLNER, 2008, p. 184).

Em contrapartida, nas últimas décadas, professoras/es, pesquisadoras/es e gestoras/es de políticas públicas vêm promovendo ações que problematizam questões referente aos corpos, gêneros e sexualidades no contexto escolar de modo a buscar estratégias para minimizar as desigualdades, assimetrias e iniquidades nele presente. Entendemos que a Educação Física, tendo a cultura corporal como foco, constitui-se como um lugar privilegiado para o trato dessas temáticas, fato reconhecido, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Razão pela qual,

Ao considerarmos a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física na escola, consideramos imprescindível a sua abordagem em articulação com temas sociais e culturais de extrema relevância para a formação cidadã e para a assunção do papel pedagógico da escola com relação ao tema sexualidade (DORNELLES; FERREIRA; SANTOS, 2013).

A Educação Física no contexto da escola, pela forma com que se concretiza, parece favorecer a possibilidade de



reflexões sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades sendo que duas especificidades parecem colaborar para isso: 1) A própria dinâmica de aulas que incluem vivências de situações de movimento seja individual ou em grupos, proporcionando assim uma maior liberdade corporal quando comparadas à disciplinas nas quais os/as alunos/as permanecem mais tempo em da sala da aula sem grandes possibilidades de movimentação corporal; 2) A possibilidade de uma interação mais informal entre professores/as e alunas/os gerando espaços de reflexão para temas que vão além dos conteúdos específicos da disciplina, tornando a Educação Física um espaço privilegiado para discussões sobre gênero e sexualidade (ALTMANN, 2001).

Considerando a importância de tematizar as questões de gênero e de sexualidade no cotidiano das aulas de Educação Física, julgamos pertinente partilhar algumas sugestões com o intuito de visibilizar possibilidades, trabalhar com esses conteúdos e assim produzir conhecimento com as/os alunas/os. Para tanto, visualizamos dois momentos distintos, mas interligados e complementares: *reconhecimento* e *problematização*. Por *reconhecimento* entendemos o processo de identificar algumas tensões e ações que são efeito – ainda que, tornem-se também causa – da naturalização de preconceitos relacionados a gênero e/ou sexualidade, seja nas aulas de Educação Física ou em outros tempos e espaços da escola. Uma vez identificadas essas tensões e ações, torna-se mais fácil intervir, o que caracterizaria o momento da *problematização*, que pode e deve ser acionado tanto em situações pontuais nas quais se identificam preconceitos e discriminação, quanto no processo de construção da disciplina, inserindo-se a sexualidade como uma temática a ser trabalhada



em aula. A *problematização*, desse modo, significa promover o debate sobre questões de gênero e de sexualidade nas aulas, utilizando-se de diferentes recursos e artefatos pedagógicos. Tanto no momento do *reconhecimento* quanto no momento da *problematização* é possível recorreremos a inúmeras estratégias que sensibilizem alunos/as sobre a importância do respeito às diferentes formas de vivenciar as sexualidades e os gêneros.

Para esse texto, focaremos o momento da *problematização*, com o objetivo de apresentar algumas possibilidades didáticas de abordagem do tema sexualidades no contexto da Educação Física escolar com o propósito de apontar caminhos que facilitem a inserção dessa temática nas aulas de Educação Física. Antes de abordarmos algumas sugestões faremos uma breve contextualização do tema e sua relação com a área da Educação Física escolar.

Sexualidade na Educação Física Escolar

Segundo Foucault (1988) nunca se falou tanto de sexo como no século XX, o mesmo podemos falar sobre a produção das sexualidades. Todavia, que sexualidade está sendo produzida no contexto escolar? Os diferentes modos de viver a sexualidade são reconhecidos, respeitados e discutidos? Tal questionamento se dá por percebermos, como indica Louro (2007), que a escola não apenas reproduz ou representa as concepções de gênero e sexualidade, mas as produz.

Estamos certas de que o tema da sexualidade atravessa os espaços formais da escola em situações como, por exemplo, nas aulas de biologia/ciências quando o/a professor/a aborda



conteúdos relacionados à reprodução ou em palestras e aulas que, relacionados à saúde, abordam aspectos afetos à prevenção de DST e a gravidez na adolescência. No entanto não são apenas nesses espaços de educação que a sexualidade atravessa o espaço da escola. Como destaca Sayão (1997):

A escola também se constitui num importante agente nesse campo. Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa “praia”. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (p. 112).

Essa constante presença, todavia, não significa que a sexualidade seja abordada para além de uma ótica heteronormativa² marginalizando, assim, outras possibilidades de vivenciá-la.

Diante desse cenário, cabe uma pergunta: Como a Educação Física tem abordado a questão da sexualidade? Em pesquisa realizada por Gutierrez Sabatel *et al.* (2016) nas bases

² Heteronormatividade é aqui entendida como “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 44).



de dados *Lilacs* e *SciELO*, entre os anos de 2004 à 2014, na qual tinham como objetivo analisar os principais tópicos presentes nos artigos científicos sobre gênero e sexualidade na Educação Física Escolar, as autoras encontraram somente doze artigos que contemplavam essas temáticas. Ao se debruçarem sobre estas publicações as autoras destacam que existe uma maior visibilidade às questões de gênero enquanto a sexualidade tem recebido um lugar secundário e, em grande medida, aparece apenas sua conceituação ou ainda como um complemento relacionado às discussões de gênero (GUTIERRES SABATEL, *et al.*, 2016).

Apesar de haver pesquisas que contemplem tais temáticas no âmbito da Educação Física Escolar percebemos que existe, ainda, uma carência no trato das sexualidades nas produções acadêmicas, o que acaba refletindo na falta de *reconhecimento* desse tema nas aulas e/ou conseqüentemente sua não *problematização* por parte de professores/as.

Em estudos com docentes que atuam na formação inicial e continuada foi identificado que as razões pelas quais não abordam o tema da sexualidade em classe estão relacionadas com duas perspectivas: a falta de preparo e a insegurança (RIBEIRO, 2002; ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015; DORNELLES; FERREIRA; SANTOS, 2013). Tais afirmações indicam o quanto é necessário pautar a discussão sobre os desafios que enfrentam aqueles/aquelas que desejam trabalhar o tema mas se sentem com dificuldade e, por vezes sem condições para tanto em função da carência de conhecimentos mais aprofundados.



Sexualidade: possibilidades de abordagem nas aulas

Como dito anteriormente trataremos de possibilidade de intervenção a partir da ótica da *problematização*. Cabe esclarecer de antemão que quando utilizamos esse termo queremos enfatizar que é necessário colocar em suspeição algumas *verdades* com as quais nos deparamos cotidianamente, pois, provavelmente, elas não são assim tão *verdadeiras*. Queremos colocar em dúvida algumas questões como as já mencionadas por Goellner (2009) e que podem ser assim sintetizadas: 1) A importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas; 2) O constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade (brincadeiras agressivas, práticas esportivas masculinizadoras, piadas homofóbicas, narrar suas aventuras sexuais com as meninas, etc.); 3) A representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino; 4) A percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual. Outros modos são desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidas; 5) A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem *homofobia*, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ao ódio e mesmo à violência dirigido às pessoas homossexuais; 6) A identificação de que alguns esportes devem ou não devem ser indicados para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero ou sexo; 6) O uso de linguagem discriminatória e sexista (e homofóbica).

Feitas as considerações mais gerais sobre sexualidade e Educação Física, passamos a apresentar algumas possibilidades de abordar o tema nas aulas salientando que é fundamental levar



em consideração as especificidades do contexto em que a escola e a turma estão inseridas assim como suas demandas específicas. Sugerimos:

A utilização de artefatos culturais (filmes, propagandas, vídeos, revistas, músicas, etc.) que tematizem a sexualidade e/ou que visibilizem pessoas que fogem aos padrões heteronormativos.

Exemplo: Vídeo do Canal Porta dos Fundos intitulado Ensino³

Sinopse: O vídeo é ambientado na sala de direção de uma escola, na qual a diretora é surpreendida por alguns pais revoltados que a questionam sobre o fato de seus filhos terem se transformado em homossexual, índio, árvore e zumbi depois que esses temas foram debatidos em sala de aula.

Atividade: A partir do vídeo podemos discutir com os/as alunos/as sobre o desconforto que determinados temas causam quando referidos no contexto escolar. É possível ainda problematizar que: falar sobre orientação sexual não transforma ninguém em homossexual⁴; se relacionar com uma pessoa homossexual na sala de aula, na escola, no bairro, na família, não transforma ninguém em homossexual; a homossexualidade não é doença mas exercício de sexualidade, etc.

Desenvolver atividades de movimento recorrendo a práticas corporais e esportivas que, com alguma frequência, são atreladas a sexualidade.

Exemplo: Danças

³ O vídeo está disponível em: <<http://www.portadosfundos.com.br/video/ensino/>>.

⁴ Sobre esse tema ler Grespan e Goellner (2011).



Atividade: Desenvolver aulas que abordem danças de diferentes culturas, temporalidades e espaços. Indicar diferentes formas de movimentar o corpo problematizando as razões pelas quais algumas formas de dançar são relacionadas à orientação sexual do indivíduo que a pratica.

Trabalhos que promovam a desnaturalização da heterossexualidade como a única orientação sexual de pessoas que atuam no campo esportivo.

Exemplo: Apresentar atletas que são homossexuais e que se afastam de padrões normativos de sexualidade, afim de evidenciar que as distintas formas de vivenciar a sexualidade não devem estar associadas a determinadas práticas esportivas. Poderiam ser utilizados exemplos como dos/das atletas que assumiram sua homossexualidade tais como a judoca Rafaela Silva que conquistou a medalha de ouro nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro e Michael dos Santos⁵, jogador de voleibol, ex-integrante da seleção brasileira. Também seria produtivo tencionar as representações que circulam em determinadas práticas esportiva relacionadas às sexualidades como evidenciar, por exemplo, que no futebol há homens homossexuais (Robbie Rodgers, futebolista estadunidense) e na ginástica rítmica há mulheres homossexuais (Rose Cossar, atleta canadense). Tais modalidades ao valorizarem representações normativas de gênero e sexualidade acabam por invisibilizar a diversidade de quem as pratica.

Enfim, considerando a importância da intervenção pedagógica de professores/as de Educação Física no âmbito do contexto da escola, procuramos pontuar algumas possibilidades

⁵ Sobre esse tema Anjos (2015).



de falar sobre a sexualidade que não restrita ao reducionismo biológico, mas que estejam voltadas para a diversidade e o respeito as diferenças.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 9, p. 575-585, 2001.

ANDRES, Suélen de Souza; JAEGER, Angelita Alice; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). **Rev. educ. fis.** UEM [online]. Santa Maria, v. 26, n. 2, p.167-179, 2015.

ANJOS, Luiza Aguiar dos. “Vôlei masculino é pra homem”: Representações do homossexual e do torcedor a partir de um episódio de homofobia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-24, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª série): Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DORNELLES, Priscila Gomes; FERREIRA, Fernanda Almeida; SANTOS, Juliana Britto dos. **Quando a sexualidade é tema na Educação Física escolar: notas sobre o Vale do Jiquiriçá/BA**. 2013. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/gepefe/arquivo-de-noticias/16-quando-a-sexualidade-e-tema-na-educacao-fisica-escolar-notas-sobre-o-vale-do-Jiquirica-BA>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 173-



196, abr. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3554/1953>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. *In*: OLIVEIRA, Amauri B. de; PERIN, Gianna. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Editora da UEM, 2009. v. 1, p. 69-84.

GRESPLAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista FACED**, Salvador, n. 19, p. 103-122, jan./jun. 2011.

GUTIERRES SABATEL, Glenda Macedônia et al. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período entre 2004-2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 19, n. 1, mar. 2016. <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34159>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2002. 113 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, Júlio G. (Org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.



MARCAS NOS CORPOS: EM FOCO O HIV/AIDS

Ana Luiza Chaffe Costa
Raquel Pereira Quadrado
Paulo Ricardo Nunes Filho

Introdução: marcas nos corpos, marcas de poder

Os corpos, entendidos como produções biossociais que se constituem no entrelaçamento entre o biológico e o sociocultural, carregam marcas. Essas marcas ou marcadores identitários são símbolos culturais que servem para visibilizar aquilo que somos, para nos classificar, hierarquizar e agrupar nos diversos contextos sociais. As marcas podem ser tangíveis – cor da pele; corte e tipo de cabelo; presença de *piercing* ou tatuagem; tipos e marcas de roupas que se usa; aspecto geral do corpo, se é gordo, sarado, magro; presença de pênis ou vulva; rugas na pele; etc. – ou apenas se insinuarem – gestos e trejeitos; expressões faciais; modos de falar; uso de determinadas gírias e vocabulários; hábitos de vida; entre outras.

Os significados deixados por essas marcas não são fixos e mantêm inter-relações constantes, e isso implica em dizer que a posição dos sujeitos e a determinação dos seus lugares sociais se faz com referência a seus corpos (LOURO, 2004). Assim, marcas nos corpos são marcas de poder, pois dizem sobre o sujeito e o lugar em que pretensamente ele deveria estar naquele contexto social. Vejamos alguns exemplos: um professor de Educação Física gordo não é visto como um bom profissional, pois supostamente alguém que tem que trabalhar o corpo



dos/das estudantes deveria ser um exemplo e exibir um corpo sarado; uma pessoa vestida com roupas consideradas simples e baratas, ao entrar numa loja dita de grife, muitas vezes não é bem atendida, por se entender que não tem condições financeiras para comprar naquela loja; uma pessoa sarada, jovem e bonita, de acordo com os padrões de beleza contemporâneos, é considerada saudável e desejável, ainda que possa ter problemas de saúde, como níveis altos de colesterol, diabetes, portador do vírus HIV, etc.; um homem negro correndo pela rua é visto com receio por parte de quem circula nesse espaço, pois é suspeito de ser um assaltante; um professor travesti não é bem visto no espaço da escola, pois pode ser “má influência” para os/as estudantes – deveria estar num salão de beleza trabalhando como cabeleireiro. Todos estes exemplos apontam para determinadas marcas corporais – corpo gordo, roupas simples e baratas, corpo jovem e sarado, pele negra, roupas e adereços femininos sobre um corpo de homem – que, ao serem “lidas” por quem os rodeia, posiciona os sujeitos que as ostentam em determinados lugares sociais. Alguns desses lugares detêm um *status* social, enquanto outros são marginalizados. Nesse sentido, as marcas nos corpos são marcas de poder.

Os corpos são o que são no contexto de cada cultura, uma vez que os sujeitos são definidos pela aparência dos seus corpos, a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da sua cultura. Embora o processo de globalização venha homogeneizando alguns padrões de corpos, que passam a ser considerados ideais, ainda persistem muitos significados que são contingentes. Um exemplo disso é o caso da visita da modelo Gisele Bündchen a uma tribo da Amazônia, alguns anos



atrás. Segundo os índios, se pertencesse à tribo Gisele teria dificuldade em casar, porque ela era muito magra, o que é feio para os parâmetros indígenas, que privilegiam mulheres de quadril largo, pois esta é, para eles, uma marca de que será uma boa “parideira” e terá muitos/as filhos/as. Um outro exemplo são as mulheres-girafa, que fazem parte do grupo dos Padaung e vivem em Mianmá (antiga Birmânia), país situado entre a China e a Tailândia. Elas são conhecidas por usarem inúmeras argolas de metal no pescoço, processo que se inicia aos 5 anos de idade e avança, com acréscimo de argolas, até completarem 18 anos, quando exibem em torno de 25 argolas. Os Padaung consideram que a beleza da mulher é proporcional ao comprimento do seu pescoço. Um terceiro exemplo está na Figura 1, em que podemos ver uma mulher ocidental de biquíni olhando para uma mulher muçulmana de burca e pensando: - *Tudo coberto, menos os olhos... O que é uma cultura machista, cruel e dominadora!* Ao mesmo tempo, a mulher de burca olha para a de biquíni e pensa: - *Tudo descoberto, menos os olhos! O que é uma cultura machista, cruel e dominadora!*



Figura 1 – Mulher ocidental e mulher muçulmana



Fonte: DESIGN, 2013.

Estes exemplos apontam para a existência de marcas corporais que são significadas de diferentes formas, nos distintos contextos culturais, de modo que um mesmo marcador pode ser entendido de formas distintas e posicionar de distintas formas o mesmo sujeito, dependendo do contexto em que se encontra.

Dentre os diversos marcadores que são inscritos nos corpos e atuam como elementos de classificação e hierarquização dos sujeitos, enfocaremos, nesse artigo, nos marcadores relacionados ao HIV e AIDS. Essa escolha de enfoque se justifica em função dos inúmeros estigmas sociais que rodeiam as pessoas que vivem com HIV, posicionando-as em lugares marginalizados na sociedade. Ter HIV ou viver com AIDS são marcas nem sempre tangíveis, mas que colocam um indivíduo sob suspeita no que diz respeito ao seu modo de vida, suas relações, seus lugares sociais. Para pensar mais nessas

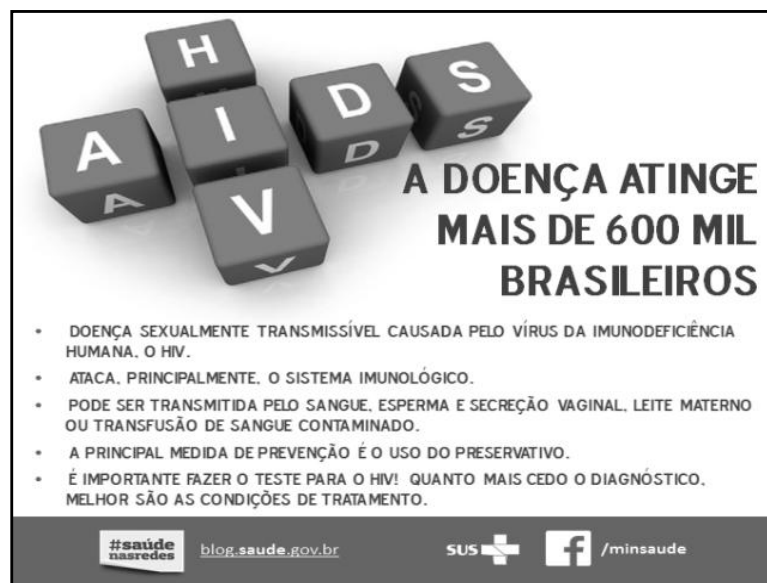


marcas, vamos inicialmente conhecer um pouco mais sobre HIV e AIDS.

HIV e AIDS: alguns pressupostos

Nos últimos 30 anos, o número de casos de AIDS explodiu. A doença se tornou a pior epidemia do século XX, equiparando-se em número de fatalidades à gripe espanhola do início dos anos 1900 e a peste bubônica do século XIV (ABIA, 2016).

Figura 2- HIV/Aids



Fonte: DEPARTAMENTO, 2016.

A síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) é uma doença sexualmente transmissível causada pelo vírus da imunodeficiência humana, o HIV, atingindo mais de 600 mil pessoas no Brasil, até 2013 (Figura 2) (BRASIL, 2016). Esse vírus se caracteriza por atacar as células de defesa do sistema imunológico humano, deixando o corpo vulnerável às chamadas



doenças oportunistas, tais como várias infecções e alguns tipos de câncer, ou ainda, tuberculose (Figura 3), criptococose (um tipo de fungo), sarcoma de Kaposi, entre outras.

Figura 3 – Doenças oportunistas



Fonte: DEPARTAMENTO, 2016.

Os sintomas iniciais geralmente são leves e inespecíficos, como febre baixa, dor de cabeça, de garganta, nos músculos e articulações - os quais geralmente duram por cerca de 2 semanas. Eles são tão leves que a maioria dos pacientes com HIV pode nem lembrar de ter tido eles ou perceber que os teve. Com o passar dos anos e a piora progressiva do sistema imunológico, as pessoas com a doença começam a apresentar sintomas graves, como perda de peso, diarreia, vômitos e infecções pulmonares, cerebrais entre outras muito graves. Tais sintomas podem trazer marcas visíveis nos corpos, o que coloca esses indivíduos na posição de doentes, podendo trazer estigmas sociais.



A doença foi identificada pela primeira vez em 1981 nos Estados Unidos da América em uma comunidade *gay* na Califórnia, em que os indivíduos se apresentavam com quadros de imunossupressão grave. Esse fato fez com que a AIDS fosse associada à homossexualidade, à promiscuidade e a comportamentos considerados reprováveis a partir daquele contexto. Tais marcas ainda hoje se fazem presentes, de modo que a doença ainda é muito associada a um tipo de sujeito – o homossexual– e às práticas consideradas de risco, de modo que se culpabiliza o indivíduo pelo comportamento que teve e pela sua falta de cuidado.

Ao longo da década de 1980, o conhecimento sobre a doença foi aumentando, culminando com a identificação do vírus em 1984 - descoberta laureada com o Prêmio Nobel de Medicina em 2008. Ao longo dos anos 1990 houve grande avanço nas áreas do diagnóstico e do tratamento, chegando até os dias atuais, quando testes rápidos com saliva estão disponíveis para a população, além de mais de vinte medicações antiretrovirais disponíveis pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2016a).

Conhecendo alguns dados epidemiológicos

O último boletim da Organização das Nações Unidas, datado de 2015, mostra que existem 36,7 milhões de adultos e crianças que vivem com HIV/AIDS no planeta. No ano de 2015, 2,1 milhões de pessoas foram diagnosticadas com a patologia e 1,1 milhão morreram devido às suas complicações. Os países mais afetados são os mais pobres, principalmente da África Sub-



Saariana, onde países como Botsuana, Suazilândia e Lesoto apresentam mais de 20% da população infectada pelo HIV. Na América Latina, estima-se que existam 2 milhões de infectados, o que representa 0,4% da população. Três quartos desses doentes encontram-se no Brasil, Colômbia, México e Venezuela (UNAIDS, 2016).

No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, desde o início da epidemia até junho de 2015 foram registrados 798.366 casos de AIDS. A concentração maior desses doentes é nas regiões Sudeste e Sul do país (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Nos últimos 5 anos, o Brasil tem registrado uma média de 40,6 mil novos casos anualmente, principalmente entre os homens, nos jovens (faixa etária de 15 à 24 anos) e nos/as idosos/as (faixa etária > 65 anos). Nos indivíduos de 13 anos ou mais, a principal via de transmissão é a sexual. Entre os homens, observa-se um predomínio da categoria exposição heterossexual, porém com uma tendência de aumento na proporção de caos em Homens que fazem sexo com Homens (HSH). Nos últimos 10 anos, observou-se a redução do número de casos de transmissão em Usuários de Drogas Injetáveis (UDI). Tudo isso aponta para mudanças no perfil dos/as infectados/as, de modo que a ideia de HIV e AIDS associadas à homossexualidade já não se sustenta (BRASIL, 2016). A AIDS não necessariamente deixa marcas tangíveis nos corpos, ela pode estar naqueles que ostentam marcas aparentes de saúde e vigor, pode vir em corpos sarados, jovens, heterossexuais, idosos, entre tantos outros.

Os testes diagnósticos para HIV servem para saber se uma pessoa está infectada ou não pelo vírus. Muitas pessoas que estão em risco de contrair a doença não fazem os testes,



geralmente porque não percebem que se encontram em comportamento de risco. Outras não realizam o exame por medo de um resultado positivo. Mesmo assim, a realização do teste para HIV é muito importante, pois o diagnóstico precoce, associado ao tratamento efetivo, é capaz de fazer com que a pessoa viva por mais tempo e de forma saudável, como também diminuiu as chances de transmissão do vírus.

O vírus HIV é transmitido por alguns fluidos corporais, como sêmen, sangue, fluido vaginal dentre outros. Assim, a maioria das transmissões ocorrem ou por relação sexual ou por exposição a agulhas contaminadas. Dessa forma, consideram-se como fatores ou comportamentos de risco:

- História prévia de infecção sexualmente transmissível (herpes, gonorreia, sífilis, entre outras).
- Parceiro sexual portador de HIV.
- Violência sexual.
- Homens que fazem sexo desprotegido com outros homens.
- Sexo desprotegido com múltiplos parceiros.
- Sexo desprotegido por dinheiro ou drogas.
- Uso de drogas injetáveis com o compartilhamento de agulhas ou similares.
- Acidente com material perfuro-cortante em ambiente hospitalar.

Existem várias recomendações em relação aos testes, feitas por instituições científicas ou governamentais do Brasil e de outros países. De modo geral, preconiza-se que todas as



peessoas dos 13 aos 64 anos sejam testadas pelo menos uma vez na vida e recomenda-se repetir o teste sempre que houver um risco novo, como um novo parceiro sexual. As pessoas que têm comportamentos de risco, como descrito acima, devem realizar o teste mais frequentemente, como a cada 6-12 meses.

No nosso país, o exame para o HIV pode ser realizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS) nas Unidades Básicas de Saúde (UBS – também chamadas de postos de saúde) e nos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTA). Recentemente têm se popularizado os testes rápidos, exames que utilizam sangue da ponta do dedo ou saliva e fornecem o resultado em poucos minutos. É importante saber que esses testes possuem limitações e podem gerar resultados errôneos, por isso sempre devem ser realizados com auxílio de algum médico ou médica (BRASIL, 2016).

A principal maneira de transmissão do HIV é através de relação sexual. Por isso, o foco principal da prevenção é o de promover as práticas seguras em relação ao sexo. O fator protetor mais importante para evitar a disseminação é o preservativo masculino ou feminino de látex ou poliuretano. Ele é um método de barreira, que evita o contato do vírus com a pele e a mucosa dos órgãos genitais. Seu uso é fácil, tem baixo custo e é extremamente eficaz para evitar a transmissão do vírus. Além disso, é muito importante encorajar os/as parceiros sexuais a se testarem para o vírus, como também evitar drogas ou substâncias alcoólicas que possam prejudicar o julgamento e, dessa forma, deixar a pessoa vulnerável a situações de risco. É importante destacar que as marcas do HIV e AIDS não são sempre visíveis, é preciso lembrar que os estigmas sociais associados ao vírus e a doença não correspondem ao que se



encontra no dia a dia. Ainda que se possa pensar ao contrário, as pessoas não ostentam, diretamente nos seus corpos, as marcas disso. Com os novos tratamentos antiretrovirais, é possível se manter com aparência saudável e viver bem, mas ainda assim pode-se transmitir o vírus, caso o tenham.

Um outro tipo de prevenção é chamada de profilaxia pós-exposição. Ela consiste em utilizar medicamentos para o tratamento da AIDS como forma de evitar a doença. Funciona da seguinte forma:

- A pessoa, após uma exposição de risco – relação sexual desprotegida ou compartilhamento de agulhas contaminadas – deve procurar imediatamente uma unidade de saúde (UBS, UPA etc);
- O/a médico/a irá atendê-la, avaliar o risco de transmissão e testar a pessoa para o vírus HIV como também para outras Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST;
- Caso seja elevado o risco e a pessoa tenha procurado atendimento até 3 dias após a exposição, ela deve começar a tomar 3 medicamentos para o HIV, pelo período de um mês;
- Após esse período, será feito novamente o teste para saber se houve a infecção ou não.

É importante que a pessoa utilize camisinha durante as relações sexuais e não faça doação de sangue, sêmen ou tecidos nesse período, até ter certeza de que não foi infectada. A profilaxia diminui a chance de alguém contrair o HIV, mas não



impede totalmente - por isso a importância de não compartilhar agulhas ou fazer sexo desprotegido.

Apesar de todos os avanços no conhecimento sobre a biologia, o comportamento, a prevenção e o diagnóstico da doença, o HIV ainda não tem cura. O tratamento atualmente existente – feito com os chamados antirretrovirais – conseguem controlar o vírus e impedir seu crescimento, fazendo com que o sistema imunológico se fortaleça e a pessoa permaneça saudável por muitos anos.

Existem mais de 20 tipos diferentes de medicamentos antirretrovirais, os quais geralmente são usados em combinações de três. Eles podem ser iniciados em qualquer momento da infecção, mas são especialmente indicados quando o doente já está com a imunidade baixa. O tratamento deve ser mantido pelo resto da vida e a adesão é muito importante, porque falhas ou abandonos podem deixar o HIV mais forte e resistente às medicações.

O diagnóstico, tratamento e prevenção para o HIV e a AIDS está disponível pelo SUS em todo o Brasil, sem customizar o/a paciente ou seus/suas familiares – sendo que o nosso país é referência mundial no tratamento das pessoas que vivem com HIV/AIDS, com uma política de distribuição gratuita e universal dos medicamentos antirretrovirais (BRASIL, 2016).

Apesar da grande disponibilidade de informações que se tem sobre esses temas, muitas dúvidas ainda são recorrentes. Seleccionamos algumas, a partir do material disponibilizado pelo Ministério da Saúde, conforme Figura 4.



Figura 4 – Mitos e Verdades

A camisinha masculina é impermeável?

VERDADE

Em um estudo, onde foram examinadas 40 marcas de camisinhas mais utilizadas em todo o mundo, a borracha foi ampliada 30 mil vezes (nível de ampliação que possibilita a visão do HIV) e nenhum exemplar apresentou poros.

#saúde nasredes SUS+ /minsaude

Usar dois preservativos é mais seguro?

MITO

A fricção entre dois preservativos faz com que a camisinha se rompa, tornando a relação sexual desprotegida.

#saúde nasredes SUS+ /minsaude

Posso usar a camisinha só no momento da ejaculação?

MITO

Mesmo sem a ejaculação, a falta do preservativo no começo da relação sexual também expõe as pessoas ao risco de contrair HIV e outras IST.

#saúde nasredes SUS+ /minsaude

Fonte: DEPARTAMENTO, 2016.



Marcas de AIDS e HIV nos corpos: como superar a discriminação?

Como discutimos até aqui, viver com HIV/AIDS produz marcas nos sujeitos e seus corpos, posicionando-os em lugares demarcados e estigmatizados socialmente. Viver com medo de ostentar manchas avermelhadas, perda de peso, queda de cabelo, ou qualquer outra marca que possa ser visível e “denunciar” a presença do vírus, é algo constante na vida dessas pessoas. Nesse sentido, marcas nos corpos são marcas de poder. Um resultado positivo no teste de HIV é uma marca muito forte, que muitas vezes muda o modo como o sujeito se vê e é visto pelos outros. Disso decorrem os preconceitos e a discriminação. Como podemos superar isso?

Não temos a pretensão de ter respostas a esse questionamento. Pretendemos, apenas, dar pistas, abrir brechas para que se possa problematizar as marcas corporais; neste caso, os marcadores relacionados ao HIV/AIDS, entendendo-os como produzidos discursivamente. Questionar o estigma social que as pessoas que vivem com HIV/AIDS carregam passa por entender o contexto em que se deu a identificação da doença, na década de 1980, nos EUA: foi numa comunidade *gay*, grupo marginalizado na sociedade, cujos corpos carregam marcas de excentricidade, daquilo que é visto como “anormal”, que foge às leis da natureza, associados à promiscuidade e comportamento lascivo. Essas marcas ainda estão presentes no imaginário social, por mais que os dados mostrem mudanças significativas na população atingida, a ponto de não mais se falar em grupos de risco, mas sim em comportamentos de risco.



As pessoas que contraem HIV/AIDS carregam as marcas de quem não soube cuidar de si, não foi disciplinado e regrado, não usou preservativo e agora “paga o preço” de sua ousadia. O discurso da ciência, que enuncia os cuidados que se deve ter, como se pega, como se previne, como se desenvolve a doença, aliam-se aos discursos religiosos e morais, que apontam o que é certo e o que é errado se fazer no que diz respeito aos relacionamentos e às formas de comportamento. Tudo isso faz com que essas pessoas tenham seus corpos marcados pelo preconceito pois, como nos ensina Judith Butler (2002), os discursos habitam corpos, se acomodam nos corpos; portanto, devemos ter cuidado com as formas com que descrevemos esses corpos, falamos sobre eles, os construímos discursivamente.

Questionar os significados que culturalmente vêm sendo relacionados ao HIV e à AIDS, bem como as marcas corporais e estigmas sociais que se inscrevem nos corpos desses sujeitos, pode ser um passo importante para a desconstrução do preconceito e da discriminação. Nesse processo, a escola, bem como instâncias educativas não-formais - ONGs, associações de bairros, grupos religiosos, entre outros - podem trazer importantes contribuições, colocando esses temas em debate, contribuindo com informações e conhecimentos que possibilitem algumas rupturas e outras formas de se pensar, se relacionar e viver no que diz respeito ao HIV e AIDS.

Referências

ABIA. **Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ABIAIDS/?fref=ts>>. Acesso em: 08 ago. 2016.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais**. Portal sobre aids, doenças sexualmente transmissíveis e hepatites virais. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/aids>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação. 2006. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf>. Acesso em: 04 set. 2016a.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002, p.155-167.

DEPARTAMENTO de DST, Aids e Hepatites Virais. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DSTAidsHV/?fref=ts>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

DESIGN Context. **Ethics - What is Good?** 2013. Disponível em: <<http://s-walker1215-dc.blogspot.pt/2013/11/ethics-what-is-good.html>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

LOURO, Guacira. Marcas do corpo, marcas de poder. *In*: LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 75-92.

RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura de Porto Alegre. **Saúde**. Políticas em Saúde. DST – Aids. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=703>. Acesso em: 09 ago. 2016.

UNAIDS. **The Gap Report**. Disponível em: <http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/UNAIDS_Gap_report_en.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

UNICEF. **Promovendo a Utilização Racional de Medicamentos e a Administração Correta de Casos nos Serviços Básicos de Saúde**. Publicação do Fundo das Nações Unidas para a Infância em cooperação com a Organização Mundial da Saúde e o UNAIDS. Número especial, 1998. Disponível em: <http://www.unicef.org/prescriber/port_p16.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

AUTORES/AS

Ana Luiza Chaffe Costa - Bacharel em Biblioteconomia, com Especialização em Gestão Empresarial/FURG. Coordenadora do GAPARG (Grupo de Apoio à Prevenção da Aids - Rio Grande) trabalhando a prevenção e redução do HIV/Aids e drogas junto a populações de difícil acesso, estimulando o uso correto e contínuo de preservativos através de práticas sexuais seguras. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola abordando temas: corpo, gênero e sexualidade. E-mail: chaffe@vetorial.net

Anderson Ferrari - Licenciado e bacharel em História e Doutor em Educação, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Barcelona, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do grupo de pesquisa GESED (Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade). E-mail: aferrari13@globocom

Caroline Amaral Amaral - Licenciada em Letras Português. Mestranda do PPG Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: carolinefurgletras@gmail.com

Cláudia Vianna - Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Bolsista Produtividade do CNPq 1D. E-mail: cpvianna@usp.br

Cláudia Maria Ribeiro - Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras-MG. Líder do grupo de pesquisa: relação entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

Cristina Varela - Doutoranda em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC e. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. E-mail: crizokah@gmail.com

Cristian Bianchi Lissi - Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, corpo, Sexualidade e Educação – GPECS. E-mail: cristian.bio.ufu@gmail.com

Dárcia Amaro Ávila - Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. E-mail: darciaamaroavila@gmail.com

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, corpo, Sexualidade e Educação-GPECS. E-mail: elenita@ufu.br

Elisabete Regina Baptista de Oliveira - Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP. E-mail: eoliver@uol.com.br

Fabiani Figueiredo Caseira - Licenciada em Ciências Biológicas - Licenciatura. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: caseiraff@gmail.com

Fátima Lucia Depoza Parreira - Professora da Escola Estadual Messias Pedreiro. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS. E-mail: fatima_dezopa@yahoo.com.br

Jaqueline Nascimento Gonçalves - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada em Pedagogia/UFU. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação-GPECS. E-mail: jackemm@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães - Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora dos Programas de Pós-graduação Educação e Educação em Ciências da FURG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: joanaliramagalhaes@furg.br

Jovania Gonçalves Teixeira - Professora da Educação básica de ensino. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFU. Especialista em Educação em Direitos Humanos e Graduada em Ciências Biológicas pela UFU. E-mail: jovaniagt@yahoo.com.br

Juliana Lapa Rizza - Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE.
E-mail: ju_rizza@yahoo.com.br

Juliana Ribeiro De Vargas - Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil-ULBRA.
E-mail: jrvargas@ulbra.edu.br

Kátia Batista Martins - Mestra em Educação; Professora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras-UFLA.
E-mail: katiamartins117@gmail.com

Marcos Lopes de Souza - Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-CFP) da UESB. E-mail: markuslopesouza@gmail.com

Mayara Cristina de Oliveira Pires - Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFU. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.
E-mail: mcopires@yahoo.com.br

Paula Regina Costa Ribeiro - Professora Titular do Instituto de Educação - FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFESM), Educação Ambiental e Educação da FURG. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE.
E-mail: pribeiro@furg.br

Paulo Ricardo Santos Nunes Filho - Possui graduação em Medicina na Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2012) e especialização em Clínica Médica pelo Hospital de Clínicas de Porto Alegre (2015). Atualmente é residente de Oncologia Clínica no Hospital São Lucas da PUCRS e médico emergencista no Hospital Getúlio Vargas de Sapucaia do Sul - RS. E-mail: paulornunesf@gmail.com

Raquel Pereira Quadrado - Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Graduada em Licenciatura em Ciências - Habilitação Biologia (FURG). Atualmente é professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFESM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG. Atua como

pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).
E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

Rogério Diniz Junqueira - Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), integra o quadro permanente de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
E-mail: rogerio.junqueira@inep.gov.br

Roney Polato de Castro - Licenciado em Ciências Biológicas e Doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do grupo de pesquisa GESED (Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade).
E-mail: roneypolato@gmail.com

Sandro Prado Santos - Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- FACIP/UFU. Graduado em Ciências Biológicas, Especialista em Ensino de Ciências, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UFU.
E-mail: sandrobio@yahoo.com.br

Silvana Vilodre Goellner - Doutora, professora na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coordenadora do Centro de Memória e Esporte da ESEFID/UFRGS e do Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História (GRECCO). E-mail: vilodre@gmail.com

Suzane Nascimento Cabral - Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pelo PPG-ECFP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA.
E-mail: suzane_cabral@hotmail.com

Suzana da Conceição de Barros - Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como professora de Ciências no município do Rio Grande e é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG.
E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

Suêlen de Souza Andres - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano e pesquisadora no Centro de Memória e Esporte da ESEFID/UFRGS e do Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História (GRECCO).
E-mail: suelenandres@yahoo.com.br

O livro “Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade” emerge no contexto do Projeto Gênero e Diversidade na Escola: dos currículos escolares aos espaços educativos, financiado pelo Edital Proext 2016. Esse projeto é de uma das ações de formação inicial e continuada que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vem desenvolvendo ao longo de seus 15 anos de existência. Essa obra é resultado de uma das ações do GESE intitulada “Videocurso Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos”. O Videocurso é uma estratégia de formação online e tem como objetivo contribuir para a formação de profissionais da educação, por meio de videoaulas que abordam temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos. Os debates promovidos e as interações dos/as participantes nos instigaram a organizar este livro a fim de que o mesmo constituía-se como um espaço de diálogos e interlocuções através de seus textos produzidos por pesquisadores/as e pós-graduandos/as de diferentes instituições que atuam em rede na defesa da promoção da educação para a sexualidade.

Organizadoras

